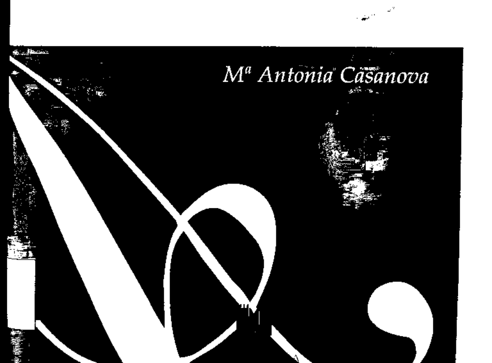
Educación inclusiva en las aulas



ÍNDICE

Presentación. El camino hacia la educación inclusiva........................ 9

1. Educación inclusiva: contexto y fundamentación........................ 29
Características de la sociedad democrática........................ 29
Exigencias educativas de la sociedad actual........................ 35
Algunas razones para la educación inclusiva........................ 37
Actualidad de la educación inclusiva........................ 46
¿Integración o inclusión? Aclaración de conceptos........................ 46
Normas internacionales para la educación inclusiva........................ 50
Normativa española de educación inclusiva........................ 66
¿Es ya la hora de la educación inclusiva?........................ 33

2. Un sistema educativo para la diversidad del alumnado........................ 77
Las diferencias de la persona como imprescindible marco educativo de referencia........................ 77
Escolarización y atención a la diversidad........................ 81
El diseño curricular cerrado y el modelo segregado de escolarización........................ 82
El diseño curricular abierto para la educación inclusiva........................ 86
La política educativa y la atención a la diversidad........................ 92
¿Quiénes son los alumnos diferentes?........................ 94
Diferencias de carácter general........................ 98
Diferencias por capacidad........................ 108
Diferencias por razones de carácter social........................ 114
Opciones de atención a la diversidad desde el Centro educativo 117
Opciones de atención a la diversidad para la igualdad de oportunidades........................ 121
a) *Para el alumnado enfermo o convaleciente*........................ 122
b) *Para el alumnado inmigrante o migrante en su propio país*........................ 123
c) *Para el alumnado itinerante*........................ 125
d) *Para el alumnado con desventaja social*........................ 126
e) *Para el alumnado con necesidades educativas especiales*........................ 129

f) Para el alumnado con alta capacidad intelectual o con talentos específicos ... 132
Otras medidas que promueven la educación inclusiva ... 135
La organización, pieza imprescindible para la educación inclusiva ... 140
La organización, condicionante de la práctica curricular ... 140
Algunos conceptos básicos ... 141
Consecuencias de la organización flexible ... 144
Arquitectura y organización ... 146
Modelos emergentes de organización en la sociedad democrática ... 150

3. HACIA UN DISEÑO CURRICULAR UNIVERSAL ... 153
El Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿Adaptamos a los niños o adaptamos el currículum? ... 153
El Diseño Universal ... 155
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ... 159
El curriculum al servicio de la calidad y de la equidad: sus características ... 161
Concepto de curriculum ... 162
Características del curriculum ... 172
Planificación y sistematicidad ... 174
Coherencia ... 177
Selección y [illegible]nalidad ... 181
Democracia ... 185
Funcionalidad ... 191
Comprensividad y diversificación ... 192
Interdisciplinariedad ... 197
Interculturalidad ... 202
Sostenibilidad y ecología ... 205

4. COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS CURRICULARES AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ... 207
Las competencias como elemento cohesionador del currículum ... 209
Concepto de competencia [illegible] ... 211
Otros conceptos de competencia ... 214
[illegible] y exigencias de [illegible] curricular por competencias ... [illegible]
Los objetivos como [illegible] de la educación ... [illegible]
Los objetivos [illegible] del diseño curricular ... [illegible]
Los contenidos [illegible] para la educación inclusiva ... [illegible]

Los contenidos curriculares en la sociedad del conocimiento.......... 238
Planteamiento curricular de los contenidos.......... 242

5. Metodología: Caminos diversificados para alcanzar las metas..... 247
Conceptos básicos.......... 248
Metodología didáctica: clasificación.......... 252
A) *Por la línea de razonamiento aplicada*.......... 253
Metodología inductiva.......... 253
Metodología deductiva.......... 254
Metodología analítica.......... 254
Metodología sintética.......... 255
B) *Por el modelo de desarrollo personal pretendido*.......... 255
Metodología individualizada.......... 255
Metodología socializadora.......... 256
Metodología personalizada.......... 257
C) *Por el tratamiento disciplinar seleccionado*.......... 258
Metodología globalizada.......... 258
Metodología interdisciplinar.......... 259
Metodología disciplinar.......... 260
Nuevas concepciones curriculares: exigencias metodológicas... 261
Estrategias metodológicas actuales para el aprendizaje.......... 265
Trabajo por proyectos.......... 266
Aprendizaje basado en problemas (ABP).......... 268
Aprendizaje basado en retos (ABR).......... 270
Aprendizaje por tareas.......... 272
Desarrollo curricular mediante unidades didácticas.......... 274
Mapas conceptuales.......... 276
Mapas mentales.......... 279
Trabajo cooperativo.......... 282
Diálogos simultáneos.......... 285
Talleres.......... 286
Asambleas.......... 288
Dramatizaciones.......... 289
Otras estrategias para el Centro y para el aula.......... 290
Estrategias metodológicas y tecnologías digitales.......... 291
Tendencias y estrategias.......... 291
Empoderamiento del alumnado.......... 297
Bienestar mental y físico.......... 298
Aprendizaje a lo largo de la vida.......... 299
Creatividad tecnológica individual.......... 300
El aula en el mundo.......... 301
Gamificación.......... 303

Competición ... 304
Ágora ... 305
Otras estrategias favorecidas por la tecnología ... 306
Las actividades o el camino hacia el conocimiento ... 309
Funciones asignadas a las actividades ... 311
Características de las actividades ... 314
Tipos de actividades ... 318
Los recursos didácticos al servicio de la educación inclusiva ... 324

6. LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS INCLUSIVOS ... 333
La evaluación de aprendizajes en el sistema educativo ... 334
El papel de la evaluación en el sistema ... 335
Evaluar para aprender: conceptos básicos ... 341
Metodología de la evaluación ... 348
El informe de evaluación personalizado ... 354
Evaluar la educación inclusiva ... 359
Evaluaciones educativas internas y externas ... 359
Propuestas sobre evaluación en educación inclusiva ... 363
Evaluación de la educación inclusiva en la actualidad ... 366
Evaluación del diseño curricular inclusivo ... 368
Indicadores para la evaluación del diseño curricular ... 370
Evaluación de los Centros de educación inclusiva ... 376
Indicadores para evaluar la educación inclusiva institucional ... 378

A MODO DE EPÍLOGO ... 387
En conclusión ... 392

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA ... 395

ÍNDICE DE FIGURAS ... 407

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES ... 409

PRESENTACIÓN

EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para saber y valorar dónde estamos y decidir con claridad hacia dónde nos dirigimos, hay que ser conscientes del trayecto recorrido y, por lo tanto, de qué tiempos y qué circunstancias nos preceden. Sin puntos de referencia es difícil avanzar y tener claros los objetivos más o menos utópicos que se persiguen, pero hacia los que, sin duda alguna, debemos caminar cada día y en cada acción. Conociendo el camino superado, seremos capaces de realizar un mejor diseño del futuro de la educación para el conjunto de las nuevas generaciones, sin desestimar o desconocer los aciertos y errores cometidos con anterioridad, que nos deben servir para no caer de nuevo en iguales fallos y, de este modo, contextualizar los retos y posibilidades existentes en la actualidad, de acuerdo con las nuevas condiciones sociales, políticas, tecnológicas, científicas..., y los recientes aportes que favorecen la adopción de estructuras rompedoras, pero eficaces, para el sistema educativo que se avecina.

En tanto que los seres humanos somos un proyecto en evolución, la educación tiene que ir en paralelo a la misma, no entorpeciéndolo sino abriéndole puertas y ayudando a avanzar con propuestas pioneras e incluso adelantadas a su tiempo. La utopía, como sabemos, sirve siempre para seguir caminando.

Quiero dejar constancia, antes de comenzar estas líneas introductorias con la revisión de los cambios educativos producidos desde el último cuarto del siglo XX hasta el momento actual, que el texto que sigue responde a mi visión personal, intentando mantener la objetividad de los datos y de la realidad vivida, pero con la influencia obligada de haber participado profesionalmente en muchos de los momentos que se describen a lo largo del texto y de este tiempo. Creo que han sido años de gran interés para la

educación y de enorme evolución social en cualquiera de nuestros contextos, lo que implica que, quizá, en alguna ocasión destaque hechos quizá no muy generalizados, pero reales, y en otras dé opiniones desde la experiencia más que desde la teoría. Por ello, estas palabras iniciales no son exhaustivas, si bien procuraré reflejar en ellas las variaciones importantes habidas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, punto de partida hacia la actual educación inclusiva (que abarca a todo tipo de alumnos y alumnas, por supuesto), al igual que plasmar la situación de este momento y los retos que aún están pendientes de afrontar en forma decidida para lograr la sensibilización de la sociedad y la generalización institucional necesarias y llegar a esa educación inclusiva, democrática por principio[1].

Un poco de historia, legal y social

Por comenzar el recuerdo y la historia que ahora nos convoca, haciendo referencia a una fecha significativa para la educación española (y también para la educación especial), me situaré en el año 1970, año en el que aparece la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley General de Educación), texto eminentemente pedagógico que supuso, a mi entender, una importante transformación tanto en el ámbito propio al que se dirigía –el sistema educativo–, como en la sociedad de los años siguientes a su implantación. Bien es cierto que, como casi siempre ocurre, se quedó sin aplicar en muchos de los aspectos y mejoras que proponía, pero aun así supuso un avance enorme en la visión y el enfoque de lo que debía ser la educación en las últimas décadas del siglo XX. De hecho, durante los veinte años que se mantuvo vigente (hasta la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE), la sociedad española evolucionó de forma significativa, no solo por la implementación de esta Ley, evidentemente, pero sí con su colaboración efectiva para la formación de los ciudadanos.

[1] La mayor parte del texto lo publiqué en el artículo: "De la educación especial a la educación inclusiva. Estado de la cuestión y retos pendientes", en *Participación Educativa*, nº 18. Madrid, Consejo Escolar del Estado, noviembre 2011, pp. 8-24. Se han actualizado algunos de los datos y modificado para el contexto en el que ahora se publica.

A partir de 1975, fueron muchas y muy importantes las circunstancias que contribuyeron a los cambios sociales en el Estado Español (modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, especialmente), lo cual derivó, en consecuencia, en la necesidad de abordar nuevas normas legales educativas que respondieran a los requerimientos que la realidad del momento, y con vistas al futuro, exigía.

Por lo que se refiere a la atención del alumnado con discapacidad, educado en otros momentos en Centros de Educación Especial (y era una suerte disponer de plaza en uno de estos Centros, si nos referimos a los años anteriores al 70 y en algunos más posteriores a la Ley), la Ley General de Educación ya contempla (artículo 51) que su escolarización se realice en centros docentes de régimen ordinario, fomentando la creación de aulas de educación especial, siempre que la gravedad de su déficit no lo impida. Es un avance muy importante en la concepción educativa de estos niños y niñas, aunque ciertamente se tardó bastante en ir aplicando esta norma a la realidad, dadas las circunstancias económicas y sociales de entonces. También hay que constatar que se establecen programas específicos, diferentes a los del resto del alumnado, para su educación, por lo que todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a la concepción educativa actual para el alumnado con necesidades educativas especiales. Hay que advertir que esta Ley también contempla la educación de los alumnos superdotados, que tardará bastante más tiempo en ser asumida legalmente por el sistema educativo (1996).

Seguimos avanzando en el tiempo y cabe destacar, después de la Constitución Española de 1978 y del fuerte cambio político-social de España, la publicación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), que abarca todos los sectores de la vida de las personas con discapacidad (como ahora lo hace la Convención de la ONU[1] sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006), y no solo los referidos a las etapas educativas. Es cierto que su planteamiento, como corresponde al rango de la norma, es amplio y poco concreto para permitir su aplicación en los Centros y en las aulas, pero también que recoge las intenciones que se desean llevar a la práctica en relación con la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas que conviven en un sistema democrático. Los artículos

23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno "se integrará en el sistema ordinario de educación general", recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. En esos momentos, de gran empuje social, ya se están realizando experiencias de integración educativa, incorporando alumnos y alumnas con discapacidad a las aulas ordinarias, si bien son tímidas y prácticamente sin apoyos legales concretos, salvo las autorizaciones especiales de la Administración, la colaboración de los Ayuntamientos apoyando con equipos multiprofesionales, el seguimiento cercano de la Inspección de Educación y el compromiso de profesorado (general y especial) y familias. Lo puedo afirmar desde la experiencia personal, confirmando, además, los excelentes resultados obtenidos para todo el alumnado de los Centros involucrados, lo que habla elocuentemente de ese compromiso necesario (de toda la comunidad, y en especial de maestros y profesores) que resulta fundamental en educación, más importante en ocasiones que todas las normas legales, en esos años todavía inexistentes.

La conexión entre realidad y legislación tiene la ventaja de funcionar circularmente, es decir, apoyándose de forma mutua. Las experiencias positivas, las buenas prácticas reconocidas y avaladas como tales sirven como avanzadilla de nuevas realidades posibles, aunque se realicen en círculos reducidos con aparente poca repercusión general. Estas pequeñas innovaciones, recogidas adecuadamente por la legislación educativa de un país, resultan útiles para lograr su generalización con la confianza de que ya se han aplicado y han sido positivas para el conjunto de la población escolar y para su entorno social. Ambas se retroalimentan y constituyen el eje por el que avanzar sin riesgos y, por lo tanto, sobre bases fundadas y datos evaluados convenientemente. Este ha sido, en buena parte, el proceso seguido desde la educación especial hacia la integración como paso intermedio y, después, hasta la inclusión que estamos trabajando ahora e intentando lograr en condiciones de calidad para una mejor sociedad y vida de todos los ciudadanos. Es interesante que, bien a nivel de Estado o de Comunidad Autónoma, teoría y práctica se conecten para no dar pasos atrás ni pasos en falso: siempre hacia adelante, pero con garantías de superación de la calidad anteriormente existente. Esperemos que así se haga.

Continuando con el recorrido socio-legislativo, destaco el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, estableciendo un currículum general para todo el alumnado, si bien teniendo en cuenta las características personales y haciendo hincapié preferente en el planteamiento integrador de la educación para todos los niños y niñas. Después de esta norma, se publica la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86, a partir de la cual comienza a ser un hecho cierto la "integración" de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, lo cual llevó al cambio de configuración estructural del sistema educativo, pues, ahora sí, los Centros de Educación Especial quedaron para la atención al alumnado que, en aquella realidad, no era posible incorporar a los Centros ordinarios, bien por su pluridiscapacidad o por la gravedad de la presentada.

Entre 1985 y 1990 se llevan a cabo dos evaluaciones del programa de integración y se confirma lo positivo del mismo, de forma mayoritaria. Por ello, cuando se publica la LOGSE, en 1990, ya se establece como norma la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria –siempre que sea posible–, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización de los equipos de orientación u orientadores correspondientes. Esta es la vía continuada hasta el momento, si bien con avances en ese primer planteamiento de integración del alumno, hacia la educación inclusiva, es decir, hacia la apuesta clara para que sea el sistema educativo el que posea las características necesarias (accesibilidad, flexibilidad) que le permitan atender a todo tipo de alumnos en sus aulas comunes, sin separar ni escolarizar en paralelo a los que presentan peculiaridades del tipo que sean. Esta es la escuela inclusiva, que debe derivar en una sociedad inclusiva, democrática al fin, que valore las diferencias de todos los ciudadanos y se enriquezca con ellas.

Aparecen muchas y muy importantes normas para la regulación del sistema educativo a lo largo de estos primeros años de democracia en España, pero no me voy a extender en detallarlas todas. Son de fácil acceso y entorpecerían el desarrollo de esta reflexión de carácter general. Centrándome en leyes de ordenación del sistema, hay que dejar constancia de la publicación de la Ley

Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a aplicarse, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre el cual se encuentra el que presenta necesidades educativas especiales. El planteamiento de la LOE permite y favorece la educación inclusiva, ya que promueve tanto la autonomía de los Centros, que les permita adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, como la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos...), factores ambos que deben contribuir a que la educación inclusiva se generalice sin mayores dificultades[2].

Como es suficientemente conocido, a partir de 1981 comienzan a transferirse las competencias en materia de educación desde la Administración Central del Estado a las Comunidades Autónomas, proceso que finaliza durante el curso 1999-2000. Por ello, a partir de ese momento, son los gobiernos de las Comunidades Autónomas los responsables del desarrollo educativo en sus territorios correspondientes. En consecuencia, es numerosa la legislación aparecida en ellas, también relacionada con atención a la diversidad, educación especial o educación inclusiva, al igual que otra relacionada con las medidas necesarias para su puesta en práctica. Igualmente, algunas Comunidades han elaborado leyes de educación propias, y puede asegurarse que todas son compatibles y promotoras del modelo inclusivo de educación, en consonancia con la LOE, que enmarca cualquier desarrollo legal autonómico.

Es importante destacar también que, por parte del Ministerio de Educación, se está impulsando un plan de reactivación de la educación inclusiva, para implementar en colaboración con las Comunidades Autónomas, de manera que el interés por hacer realidad esta propuesta parece mantenerse vivo.

No quiero finalizar este apartado sin dejar de señalar que no es solo la normativa española la que obliga y promueve la educación inclusiva, sino que han ido apareciendo normas (declaraciones, convenciones, etc.) internacionales, a las que se ha adherido

[2] En la fecha de publicación de esta obra está vigente, con bastantes cambios en su texto inicial, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (*BOE* del 10).

España, que igualmente se encaminan al logro de la inclusividad de las personas en su entorno social. Todas ellas destacan la educación como la vía idónea para conseguirla. Solamente voy a citar ahora la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada en diciembre de 2006, que dedica su artículo 24 íntegramente a la educación, aunque aborda la inclusión de las personas con discapacidad en cualquiera de los aspectos en los que debe desarrollar una vida plena: trabajo, vivienda, justicia, ocio, salud, etc. Es el primer documento que firma la Unión Europea como tal y que, por ello, obliga a todos los Estados miembros; no obstante, hay que advertir que España ha sido uno de los primeros países en firmarla y asumirla (entró en vigor el 3 de mayo de 2008), lo que está implicando una revisión de toda la normativa vigente que pueda entrar en contradicción con los principios de la Convención reseñada.

EVOLUCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

Llegamos ya a la segunda década del siglo XXI y evolucionamos, progresivamente, hacia un modelo de educación inclusiva que, como antes señalé, dirige sus esfuerzos a conseguir que el sistema educativo y, por lo tanto, cada Centro docente, disponga de los recursos adecuados de todo tipo para atender al conjunto de la población que escolariza, con toda su diversidad. La convivencia en la diversidad es un reto que tiene planteado la educación, de cara a alcanzar una sociedad inclusiva, consecuente con la democracia como régimen social y de gobierno.

Evolución de la sociedad

Desde 1970, año que tomamos como referencia para comenzar este breve recorrido, la sociedad española se ha transformado profundamente, tanto en sus modos de gobierno, como en la estructura del Estado y, por lo tanto, en todo lo relacionado con el modelo de sociedad y de convivencia. Se ha pasado de una dictadura a una democracia y de un Estado centralizado a un Estado de autonomías, en el que estas disponen de un amplio margen de

gobierno; si nos referimos a la educación, como antes se apuntó, ellas son las responsables de aplicar el sistema educativo general a sus territorios respectivos, respetando los marcos comunes establecidos para el conjunto del Estado, que garantizan la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación y la homologación de titulaciones de todos los ciudadanos, sea cual fuere la Comunidad en la que residan.

Además de estos cambios importantes en España, hay que señalar los generales a nivel internacional, que nos afectan como al resto del mundo, cada día más global y, por ello, también más igual en muchas cuestiones relativas al desarrollo vital de los ya ciudadanos del mundo.

El acceso generalizado a la información y al conocimiento; la movilidad entre los habitantes de unos y otros países ya no condicionada a la cercanía, sino facilitada por los medios de transporte al alcance de buen número de población; los avances tecnológicos, especialmente relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación y, como deriva de estas circunstancias, los cambios acelerados en los modelos sociales y de convivencia, en las formas de vida, en las costumbres..., constituyen ya lo habitual en las formas de vida de muchos países en cualquiera de los continentes del mundo. Virtual o presencialmente, estamos en contacto personas diferentes (en ideas, tradiciones, religiones, etnias, intereses, capacidades, talentos, etc.) de modo casi permanente. Esta realidad ha contribuido con fuerza a que la educación deba cambiar en sus planteamientos básicos, pues resulta inadmisible separar a los alumnos y alumnas por sus diferencias, en el momento de su escolarización, cuando la realidad en la que viven obliga a que se conozcan y se valoren día a día, en todos los órdenes de las actuaciones que llevan a cabo. Resulta absolutamente anacrónico, como digo, que los niños y las niñas que viven juntos en el barrio, en el parque, en sus casas..., tengan que separarse para recibir una educación que pretende prepararlos para la vida. ¿Para qué vida?, habría que preguntarse ante determinados modelos educativos que mantienen el paralelismo o la segregación en las escuelas. Este razonamiento es perfectamente válido para el alumnado con necesidades educativas especiales, sin duda. Entiendo que, poco a poco, se irán superando las barreras de conocimiento y de dominio técnico que impiden que todos ellos asistan

a una escuela inclusiva. Pero el avance que se ha producido en las últimas décadas, impensable en los años 70 pero conseguido en el 2017, supone una firme esperanza en que se llegue a alcanzar esa inclusión universal (educativa y social) a la que se aspira desde todas las organizaciones internacionales.

La actualidad y la urgencia de generalizar el modelo de educación inclusiva se hace patente, simplemente a través de estos razonamientos de puro sentido común, a la vista de las circunstancias sociales evidentes para todos.

Evolución de la educación

Como digo, a la par que cambia la sociedad, se modifica la realidad educativa. Y las modificaciones y avances que se han producido en la educación apoyan la posibilidad de que la inclusión educativa se convierta en un hecho en los Centros docentes. Sin pretender considerar exhaustivamente las condiciones que se han dado para posibilitar el cambio de modelo, sí enumero a continuación algunas de las que han contribuido de manera más decisiva a ello: el cambio en la concepción de la discapacidad, el desarrollo en métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica, la más avanzada formación del profesorado de cara a la práctica inclusiva de la educación, el cuestionamiento entre normalidad y deficiencia, la experiencia de que la separación del alumnado no conduce a su conocimiento mutuo ni a su positiva convivencia en la diversidad, la necesidad de tener altas expectativas hacia todo el alumnado que se da más fácilmente en la escuela ordinaria o regular que en las especiales, el reconocimiento de los agrupamientos heterogéneos como herramienta importante para cooperar y obtener mejores resultados, los avances en psicología, neurociencia, pedagogía, tecnología..., que aplicados a la educación permiten avances significativos, la posibilidad de disponer de profesionales de diferentes procedencias para atender al alumnado en distintas facetas de su quehacer escolar..., y un largo etcétera que pone de manifiesto la viabilidad de la educación inclusiva como modelo imprescindible para la calidad formativa de los futuros ciudadanos.

Algunos datos de interés

Como muestra del camino recorrido desde la educación especial hacia la educación inclusiva, detallo a continuación algunos datos publicados en los *Informes sobre el Estado y situación del sistema educativo*, elaborados por el Consejo Escolar del Estado a lo largo de los cursos transcurridos desde su creación, si bien no se plasman del mismo modo en todos los documentos, por lo que resulta difícil realizar un estudio comparativo con información equivalente. Por eso, solo voy a destacar que durante el curso 1986-87 aparecen datos estadísticos sobre los "alumnos minusválidos", considerando la existencia de 17.770 comprendidos entre las edades de 2 y 5 años, 53.900 entre 6 y 13 años y 19.600 entre 14 y 18 años. En total, resultan censados 91.270 alumnos. Es decir, que en la etapa de educación obligatoria (EGB) había 53.900 alumnos con algún tipo de discapacidad. Se destaca que, de todos ellos, el 70% pueden seguir un programa educativo en régimen de integración en la escuela ordinaria. Sin embargo, cuando se citan, por un lado, las unidades disponibles en centros de educación especial, estas son 1323, y las unidades en centros de EGB, se cifran en 1727. Si hacemos un cálculo medio de 10 alumnos por aula, todas las unidades existentes llegarían a cubrir la escolarización de 30.500 alumnos. Quedaba mucho camino por recorrer, sin duda alguna, aunque se transitaba por una ruta correcta de trabajo y de educación.

En el Informe emitido sobre el curso escolar 1990-91, recién publicada la LOGSE y afianzado el programa de integración educativa, como ya queda comentado, se destaca que el tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales se aborda dentro del apartado general: "Compensación de desigualdades en educación", y los datos que se facilitan se refieren a los puestos escolares integrados, que se concretan en 19.936, ubicados en 897 centros públicos y 116 centros concertados.

Situándonos en fechas más próximas, podemos comprobar cómo ha cambiado la realidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación, reproduzco los datos aparecidos en el *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo*, publicado por el Consejo Escolar del Estado en el año 2011 y cuya información se refiere al curso 2009-2010:

CUADRO II.6.1.
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR TITULARIDAD DE CENTRO.
CURSO 2009/2010

	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados
TOTAL	**141.865**	**98.247**	**38.774**
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	30.675	16.943	13.732
ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	111.190	81.304	25.042
E. Infantil	14.494	10.960	2.912
E. Primaria	54.080	41.386	10.498
ESO	35.016	24.349	9.307
Bachillerato	1.521	735	225
Ciclos formativos de FP	1.394	1.095	299
Programas Cualificación	2.308	1.838	470
Programas de Cualificación Profesional Inicial	2.377	941	1.331

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación

Estas cifras suponen que el alumnado con necesidades educativas especiales que estudia en centros inclusivos son el 78,38%, mientras que todavía queda el 21,62% escolarizado en centros específicos.

Cabría preguntarse, además, qué ocurre con los 19.064 alumnos que se "pierden" en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dado que esta segunda etapa, como bien indica su nombre, sigue siendo obligatoria y, por lo tanto, todo el alumnado debe seguir escolarizado. ¿Es que regresan a los centros específicos de educación especial, después de haber cursado una educación inclusiva en la que han estado perfectamente atendidos? Pues creo que sí. Que no están en casa, sino que vuelven a la educación especial tradicional.

Y un segundo dato importante para la reflexión es la pérdida de 33.495 alumnos en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato, cuando nos consta que este número de alumnos no se encuentra todo en las categorías de discapacidad intelectual o pluridiscapacidades, lo cual podría justificar en par-

te su incorporación a otros programas. Incluyendo los alumnos y alumnas que cursan otro tipo de estudios posteriores a la ESO, suman 7.600, lo cual implica que casi 27.000 alumnos no continúan estudio alguno, sino que previsiblemente se incorporan a algún tipo de trabajo o programas de preparación para el mismo o de transición a la vida adulta, en el mejor de los casos.

Evidentemente, aún tenemos retos muy importantes ante nosotros en los que hay que seguir trabajando, para lograr esa sociedad inclusiva (De la Herrán e Izuzquiza, 2010) aún no alcanzada y es que, como queda patente, la educación todavía no ha dado la respuesta esperada en óptimas condiciones.

Ofreciendo estos datos referidos a las últimas estadísticas disponibles (curso 2015-2016)[3], reproduzco la tabla 4 de las últimas estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la que se comprueba que son ahora 206.493 alumnos con necesidades educativas especiales los escolarizados, de los cuales 35.190 se encuentran en Centros específicos, mientras que 171.303 cursan sus estudios en Centros ordinarios. Esto supone que el 82.96% del alumnado se forma en situaciones inclusivas, mientras que un 17.04% continúa escolarizado en Centros específicos. Evidentemente, la situación hacia la educación inclusiva general avanza, pero lentamente, sobre todo considerando que 22.844 alumnos pertenecen a categorías que, en el caso de la tabla anterior, no aparecía catalogado entre los que presentaban necesidades educativas especiales debido a la clasificación de los mismos que ahora se hace de acuerdo con el texto de la LOMCE. Como es obvio, hay que seguir trabajando para lograr la plena inclusión de este alumnado. Por otra parte, la pérdida de estudiantes entre la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria y, sobre todo, entre la Secundaria y el Bachillerato, continúa siendo escandalosa.

[3] Pueden consultarse los datos completos en: <www.mecd.gob.es>.

TABLA 4: Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. 2015-2016

	TOTAL	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trast general desarrollo	Trast graves conducta/ personalidad	Plurideficiencia	No distribuido por discap
TOTAL	**206.493**	**8.469**	**13.533**	**67.570**	**3.465**	**37.554**	**42.754**	**10.304**	**22.844**
Distribución porcentual	**100,0**	**4,1**	**6,6**	**32,7**	**1,7**	**18,2**	**20,7**	**5.0**	**11,1**
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECIFICA	35.190	503	2.008	14.953	171	8 160	1 347	5 183	1 865
ALUMNADO INTEGRADO EN CENTROS ORDINARIOS	171.303	7 966	11.525	52.617	3.294	29 394	41 407	4 121	20 979
E. Infantil	20.763	1.414	2.416	3.399	582	8.566	1 120	782	2 484
E. Primaria	81 178	3.578	5.361	24 747	1 448	14.238	19 597	1 777	10 432
ESO	55.238	2.055	2.652	19.229	909	5.270	17 091	908	7 124
Bachillerato	3.213	334	467	156	189	530	1 255	49	223
FP Básica	3.693	127	92	1.890	29	155	1 306	159	235
FP de Grado Medio	3 947	318	366	1 425	87	404	1 015	142	190
FP de Grado Superior	624	116	124	53	45	102	139	15	29
Programas de Cualif. Prof. - EE	214	0	0	135	1	10	[illegible]	58	[illegible]
Otros programas formativos	117	2	1	34	2	7	54	4	13
Otros programas formativos - EE	2.316	22	46	1 549	2	112	129	215	249

SITUACIÓN ACTUAL: LOS RETOS PENDIENTES

Con los datos en la mano, y no solo con la teoría, se comprueba el avance significativo experimentado en España en las últimas décadas, sin duda alguna. Pero estoy segura de que todos pensamos que, en la práctica y en la realidad que nos rodea, sigue quedando mucho camino por recorrer. La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, nos falta el compromiso generalizado y la preparación en el conjunto del sistema educativo.

Desde un punto de vista absolutamente personal, y sin enumerar múltiples y detallados aspectos que se podrían recoger en los que es preciso mejorar, me centraré en los retos que me parecen más importantes para lograr la educación inclusiva plena, adoptada por el conjunto del sistema y de las instituciones y administraciones responsables del mismo. Algunos de los retos dependen de la Administración, es cierto, pero otros solo están pendientes de aplicación en los Centros docentes, pues son eminentemente de carácter técnico-pedagógico.

Garantía de la escolarización continuada en un modelo inclusivo

Comienzo retomando la reflexión del punto anterior, relacionada con los datos relativos al paso del alumnado de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, dos fases de un mismo proceso educativo que abarca a toda la población en edades comprendidas entre los 6 y los 16/18 años, o incluso más cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales. Si la educación es obligatoria y un niño o niña comienza su escolaridad en una escuela inclusiva, hay que garantizarle que finalizará estas etapas educativas con la misma modalidad. Resulta incomprensible que un alumno que avanza adecuadamente, en función de sus posibilidades, en un centro ordinario (aprende, mantiene buenas relaciones con los compañeros, se desarrolla afectivamente de modo equilibrado...), al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria (es decir, en el paso del Colegio de Primaria al Instituto de Secundaria) lo reenvíen a un Centro específico de educación especial. ¿Qué ha cambiado en el alumno durante los tres meses de verano? Nada. Lo que cambia es el modelo de Centro, el modelo educativo que no asume la educación inclusiva, es decir, que no se considera preparado para atender apropiadamente al alumnado con determinadas características o que no dispone de los recursos humanos y materiales para ello. Esa es la modificación imprescindible para que un Centro evolucione desde la integración del alumnado a la educación inclusiva: su organización, su modelo de diseño curricular, su filosofía educativa, sus relaciones con el contexto y las familias... Todo debe adecuarse para que sea posible atender al conjunto del alumnado que comenzó con una modalidad y ni puede ni debe, a mitad de camino, pasar a otra. La incomprensión de las familias ante esta situación y el choque emocional que produce en la persona (en el alumno), deberían resultar inadmisibles tanto para la Administración como para los profesionales de la educación. Creo que este es un primer reto que debe conseguirse: la garantía de un modelo inclusivo de educación para todo el alumnado que ha comenzado en él y que debe terminar en el mismo. Quedan todavía zonas amplias en determinadas Comunidades Autónomas donde no se respeta este derecho básico de la persona, en lo que se refiere a su educación en igualdad de oportunidades con el resto de la población y creo

que es lo primero que se debe conseguir, para continuar hablando de otros retos importantes.

Equilibrio de la escolarización en los distintos tipos de Centro

Como se observa en el cuadro II6.1, antes reproducido, hay un desequilibrio manifiesto entre el alumnado con necesidades educativas especiales atendido en los Centros públicos y en los privados concertados (en su amplia mayoría, entiendo). Salvando las cifras de alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que supera en 400 alumnos la escolarización en la enseñanza privada sobre la pública, el resto es atendido mayoritariamente en la escuela pública, con diferencias difícilmente comprensibles. Creo que es necesario el equilibrio en la escolaridad, para favorecer una mejor calidad en la educación inclusiva, es decir, en la calidad educativa que debe prestarse a todos los alumnos y en la socialización adecuada de los mismos.

El diseño universal y los ajustes razonables

Continúo con dos exigencias de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (diciembre 2006), que aparecen en su artículo 2 y que deben implementarse ya en lo concerniente a la educación. Me refiero al diseño universal y los ajustes razonables.

Dado que se estudiarán detalladamente en las páginas que siguen, no reproduzco su texto en este momento; solo dejo constancia de su formulación, remarcando que, como es obvio, un derecho humano fundamental es el de la educación, por lo que nos obliga directamente a realizar estos ajustes dentro de su ámbito; mucho más si nos centramos en las etapas de educación obligatoria. La disposición del aula, la utilización de recursos didácticos específicos y adecuados, la modificación o diversificación de los tipos de actividades, la aplicación de métodos variados que apoyen los diferentes estilos de aprendizaje, la evaluación continua y personalizada, el uso de una tecnología digital apropiada..., son ajustes perfectamente asumibles en un Centro ordinario y facili-

tan la accesibilidad al currículum del conjunto del alumnado, no solo de las personas con discapacidad.

Como siempre, hay que recordar que muchas de las exigencias o modelos de actuación que se solicitan para las personas con discapacidad resultan positivos y útiles para todas las personas, también para todos los estudiantes. El modelo de educación inclusiva supone una calidad educativa mejor para todos; de lo contrario no debería asumirse ni generalizarse, sino que habría que buscar otras alternativas más deseables.

Otras medidas pendientes

Recogiendo propuestas realizadas desde diferentes esferas, que ahora se están incluyendo en el reciente programa para la reactivación de la educación inclusiva, impulsado –como ya comentamos– por el Ministerio de Educación para trabajar conjuntamente con las Comunidades Autónomas, hay que destacar algunas especialmente importantes para lograr, cuanto antes, su generalización como modelo adecuado para una sociedad democrática. Entre ellas, me parecen significativas para su aplicación inmediata:

- Transformación de los centros de educación especial en centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos, dirigidos a la adecuada atención educativa del conjunto del alumnado.
- Incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, de forma inmediata, a la regulación curricular en el sistema educativo.
- Incorporación del profesorado de apoyo y de los orientadores necesarios en los Centros ordinarios, que haga realidad la atención educativa de calidad al conjunto del alumnado escolarizado.
- Asunción de la autonomía de los centros, por parte de sus profesionales y de toda la comunidad educativa, para elaborar diseños curriculares universales y establecer normas organizativas que permitan y favorezcan la educación inclusiva.

- Mantenimiento de programas de actualización y perfeccionamiento para directivos, inspectores de educación, profesorado y otros profesionales de la educación, que promuevan la incorporación de los últimos avances profesionales a los centros.
- Promoción de las medidas de apoyo pertinentes para que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su formación en los niveles de educación no obligatorios y universitarios.
- Establecimiento de la educación a lo largo de la vida para las personas con discapacidad, incorporando a este proceso a los Centros de educación de personas adultas, dependientes de la Administración educativa.
- Organización de cauces de colaboración entre las distintas Administraciones, que faciliten las gestiones y la atención a las personas con discapacidad.
- Evaluación de la educación inclusiva en todos los órdenes de actuación, especialmente en los referidos a la educación institucional y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se ofrezcan propuestas de mejora permanentes para la misma.
- Estímulo para la participación de la comunidad escolar en los Centros, en orden a conseguir las comunidades de aprendizaje que deben constituir las instituciones educativas de cualquier nivel.
- Incorporación generalizada de las asociaciones y de las propias personas con discapacidad a los ámbitos de decisión relacionados con las medidas, de todo tipo, que se adopten para su atención.

Educación inclusiva, educación democrática

Después de este recorrido por las últimas décadas "educativas" y de las reflexiones y propuestas recogidas en los párrafos anteriores, creo que no exagero nada si afirmo que el modelo de educación adecuado en una sociedad democrática responde completamente al de la educación inclusiva, debido, sin duda, a los principios y filosofía que caracterizan la democracia: el respeto

a la diferencia, la valoración de la misma como riqueza común, la necesidad de participación del conjunto de la población en las decisiones de gobierno a través de los procedimientos establecidos, la consideración de las aportaciones de todos los ciudadanos como valiosas para la toma acertada de decisiones, la práctica de la igualdad de derechos y de oportunidades..., es decir, una sociedad que, como requiere de la participación de todos, debe formarlos para que puedan ejercer sus derechos en todos los ámbitos de la vida y para que, aportando sus valores personales, haga posible avanzar en el camino de mejora social permanente.

Por ello, parece de sentido común que las personas diferentes tendrán que convivir en la diversidad de modo positivo y favorable; y para que esta situación se produzca, también parece apropiado que todas se conozcan, se respeten, se valoren... La consecuencia lógica es que si el proceso educativo tiene lugar en Centros donde se eduquen juntas y con igualdad de oportunidades, la población no será diferenciada ni marginada por razones de sexo/género, de capacidad o de talento, de etnia, de religión..., o de otras circunstancias que singularizan al individuo y que constituyen la alta riqueza que se puede disfrutar en democracia. Si la escolarización (especialmente en las etapas de educación obligatoria) se realiza en formas paralelas, separando a unos sujetos de otros, difícilmente se conocerán y se valorarán; no hay que pedir objetivos inalcanzables sin poner los medios apropiados para conseguirlos. Cualquier resultado es consecuencia de un proceso, por lo que las opciones tomadas en educación serán decisivas para lograr uno u otro modelo de sociedad. No obstante, dado que el modelo de gobierno elegido es el democrático, no debería estar en cuestión el modelo educativo coherente con el fin pretendido, aunque a veces parezca que determinadas decisiones no sean las más coherentes para conseguirlo.

El mantener Centros diferenciados por diversas razones no colabora en absoluto a alcanzar esa sociedad en la que todos dispongan de las mismas oportunidades de educación ni tengan, después, iguales posibilidades de participar socialmente, por mucho que se afirme lo contrario. Las discriminaciones que siguen existiendo hacia las mujeres en el terreno laboral o social, las que se producen hacia las personas con discapacidad o las que se generan por cualquier otra circunstancia, continúan permaneciendo, en buena parte, aunque no solamente, por la educación "diferenciada" o escolarización paralela que se mantiene en algunas situaciones.

Normas tenemos ya suficientes, tanto nacionales como internacionales. Experiencias positivas, también. Solo falta seguir avanzando en el camino comenzado, sin retroceder en lo conseguido, para que a no mucho tardar sea realidad una sociedad democrática (inclusiva, al fin), convencidos de que la vía para llegar a ella es un modelo educativo coherente con los principios de convivencia que en ella se defienden, es decir, una educación inclusiva como camino para lograr una escuela de calidad para todos.

Las páginas que siguen pretenden facilitar la educación dentro del aula, que es, al fin, donde se producirán los entornos inclusivos o no, en función del quehacer diario de los docentes. Desde este mismo momento se puede empezar a trabajar de otro modo, utilizando todos los recursos a nuestro alcance para iniciar los cambios necesarios y el progreso hacia prácticas efectivas de inclusión. Por ello, aunque se tratan muchos aspectos relacionados y necesarios para aplicar este modelo educativo, el mayor énfasis se hace en todo lo relacionado con las estrategias metodológicas, como caminos variados que ayudan al aprendizaje personalizado de alumnos y alumnas.

Evidentemente, no ignoro ni dejo de lado la importancia del funcionamiento del Centro en su conjunto, ni de la comunidad educativa como parte fundamental del mismo. El capítulo dedicado a evaluación incorpora la forma de involucrar y comprometer a todos los sectores que intervienen mediante su participación y valoración formativa de lo que se hace, en orden a conseguir progresos paulatinos, pero continuados. No hay que compararse tanto con los demás y sí mucho con lo conseguido en el propio Centro etapa a etapa, año a año. Así se avanza y se mejora con seguridad, apoyados en información fiable y válida.

Y no hay que retroceder en lo alcanzado. Hay que seguir adelante reforzando todo lo bueno que se lleva a cabo en cada Centro y superando lo que todavía no satisface las expectativas de la comunidad. Por ello, termino esta iniciación a la obra con el poema de Walt Whitman (1819-1892) "No te detengas". Me parece un buen comienzo para caminar sin desfallecimientos:

No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.
No te dejes vencer por el desaliento.
No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,
que es casi un deber.
No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.
No dejes de creer que las palabras y las poesías
sí pueden cambiar el mundo.
Pase lo que pase nuestra esencia está intacta.
Somos seres llenos de pasión.
La vida es desierto y oasis.
Nos derriba, nos lastima,
nos enseña,
nos convierte en protagonistas
de nuestra propia historia.
Aunque el viento sople en contra,
la poderosa obra continúa:
Tú puedes aportar una estrofa.
No dejes nunca de soñar,
porque en sueños es libre el hombre.
No caigas en el peor de los errores:
el silencio.
La mayoría vive en un silencio espantoso.
No te resignes.
Huye.
"Emito mis alaridos por los techos de este mundo",
dice el poeta.
Valora la belleza de las cosas simples.
Se puede hacer bella poesía sobre pequeñas cosas,
pero no podemos remar en contra de nosotros mismos.
Eso transforma la vida en un infierno.
Disfruta del pánico que te provoca
tener la vida por delante.
Vívela intensamente,
sin mediocridad.
Piensa que en ti está el futuro
y encara la tarea con orgullo y sin miedo.
Aprende de quienes puedan enseñarte.
Las experiencias de quienes nos precedieron
de nuestros "poetas muertos",
te ayudan a caminar por la vida.
La sociedad de hoy somos nosotros:
Los "poetas vivos".
No permitas que la vida te pase a ti sin que la vivas.

Capítulo 1

EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN

Parece innegable que la realidad de una sociedad democrática exige que el modelo educativo que se seleccione para la formación de las generaciones futuras esté de acuerdo con la previsible realidad en la que se han de desenvolver. En los momentos actuales y en los países desarrollados, el sistema democrático es el que está vigente, por lo que la educación deberá disponer de las características apropiadas para que los estudiantes se incorporen a la sociedad en condiciones de igualdad y con posibilidades de llevar adelante una vida satisfactoria, tanto a nivel personal como dentro del grupo.

Por ello, hay que apostar con convicción por un modelo de educación inclusiva, dado que es la única que ofrece el contexto y las condiciones reales para desarrollar una educación conforme con las competencias que serán necesarias y útiles en esta sociedad democrática a la que me refiero. En este primer capítulo abordaré el concepto de educación inclusiva, relacionándolo con las peculiaridades de la sociedad actual.

Características de la sociedad democrática

Si se parte del análisis, aunque sea de forma superficial, de la sociedad democrática y de las consecuencias que derivan de su práctica coherente en el quehacer diario en todos los ámbitos de la vida, la educación inclusiva se pondría de manifiesto como la única razonable y posible para formar a ciudadanos que pudieran desenvolverse en ella con independencia y autonomía de criterio.

Se parte de los principios de que una sociedad democrática es la que acepta a todo tipo de personas, que valora sus aporta-

ciones en cualquiera de los campos de actuación posible y desde cualquier enfoque ideológico, que respeta las diferencias personales como un elemento que enriquece al resto de los grupos, que protege las culturas minoritarias como expresión razonable de esas diferencias, que permite y favorece la convivencia entre individuos y grupos distintos; que, en definitiva, se complementa mediante las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros y resulta beneficiosa para ellos. Además, desde uno u otro pensamiento político, las democracias deben promover de forma real la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos a lo largo de toda su vida. La educación permanente constituye, sin duda alguna, una de las bases para la convivencia social en la diversidad.

El incorporarse a un modelo escolar o a otro muy diferente, ofrece distintas oportunidades a los estudiantes. El educarse en una escuela especial para alumnos con algún tipo de discapacidad supone, de entrada, distinto nivel de exigencia, distinto tipo de compañeros y distintas relaciones humanas que el educarse en una escuela ordinaria, regular o común, ya sea pública o privada. Igualmente, el carácter de pública o privada o la escolarización ahora denominada "diferenciada" (segregada por sexos) también va a derivar en diferentes oportunidades futuras, pero quizá, en la mayoría de los casos, no tan distanciadas como las que intento explicar ahora. Siguiendo con el razonamiento, además de las exigencias del profesorado hacia los alumnos y, consecuentemente, del nivel de expectativas puesto en ellos, este será menos estricto o riguroso, de manera que implicará, con seguridad, menor esfuerzo del alumno y, por lo tanto, menor grado de consecución de competencias y de objetivos educativos.

Por el contrario, el educarse en una escuela ordinaria o regular obliga a cada alumno o alumna a esforzarse para estar a la altura de los demás, para responder a las esperanzas de su maestro hacia él, por una parte. Por otra, es un hecho que los niños aprenden unos de otros (una de las ventajas de la escuela unitaria o multigrado) y procuran no "desmerecer" ante sus compañeros. La imagen que el grupo social devuelve a la persona influye de modo decisivo en su autoimagen y en su autoestima, e incluso en ese grupo social importante que es el Centro docente, tanto a compañeros alumnos como a profesores.

Ese compañerismo y ese conocimiento mutuo favorecerán, sin

duda, la igualdad de oportunidades que, por un lado, ofrece la misma escuela a todo su alumnado y, por otro, se van a posibilitar en un futuro no lejano unos compañeros a otros. En ambas situaciones, en una sociedad que se proponga como objetivo conseguir ciudadanos demócratas, hay que decantarse por la escuela inclusiva en cualquiera de las modalidades de carácter jurídico que haya en cada país.

Por estas razones, aunque sea de forma breve, resulta importante caracterizar la sociedad en la que vivimos, porque además de los modelos de sistemas democráticos que gobiernan en buen número de países y que son los aceptados como mejores dentro de la relatividad de nuestras diferentes realidades, se dan una serie de circunstancias que están influyendo decisivamente en la vida de cada persona y en el conjunto social a nivel mundial. No es fácil resumir las peculiaridades del modelo social que nos rodea –especialmente por los cambios permanentes que se producen, en buena parte por la influencia de las redes sociales–, pero voy a destacar las características que más pueden influir para adoptar e implementar uno u otro modelo de educación.

a) Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento (creo que más en la primera que en la segunda, de momento). Se hace preciso asimilar las informaciones recibidas, desagregarlas, compararlas, asumir las que resulten más coherentes, incorporarlas y transformarlas en conocimiento..., son pasos previos antes de llegar al saber.

b) Los avances tecnológicos son permanentes, diarios, no es posible estar al corriente de las numerosas novedades que se producen en cada momento, por lo que hay que obtener provecho de los medios disponibles sin obsesionarse por poseer los últimos aparatos aparecidos en el mercado.

c) En este mismo sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han invadido nuestra privacidad, todos vivimos "en ellas", más o menos conscientemente y más o menos de acuerdo con los resultados que producen. Pero es un hecho que están aquí, a nuestro lado y en todos los órdenes de la vida: personal, social, profesional. La información que se recibe a través de ellas resulta inconmensurable, excesiva. En cualquier "buscador" se introduce una palabra

y aparecen, en menos que segundos miles, cientos de miles o millones de entradas. Evidentemente, no hay problema de falta de información, sino de exceso de información. El dilema se plantea a la hora de valorar la misma. Este es un dato importante para los sistemas educativos, sobre todo en lo que se refiere a la selección de contenidos, que más adelante se comentará. La globalización informática es una realidad con la que hay que contar si se quiere vivir en la realidad contextual del momento. Se puede ignorar..., pero esa postura derivará en un desconocimiento importante de datos necesarios incluso para la adopción de muchas decisiones personales.

d) Contando con la disponibilidad y el manejo de las TIC, ha llegado el momento, desde el enfoque educativo, de pasar a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que serán las que realmente hagan accesible la educación y la formación a la población a lo largo de la vida. Pasados los años, hemos aprendido a manejar el "instrumento" (TIC), pero hay que esforzarse en aplicarlo convenientemente para que se convierta en un medio real de aprendizaje, sin quedarse en el mero y superficial uso de sus instrumentos materiales.

e) Ese "gran conocimiento" mundial del que todos disponemos, junto con la existencia de comunicaciones a todos los niveles, hace que la movilidad individual o de grupos significativos de personas sea numerosa y decisiva para la configuración, actual y futura, de la sociedad en muchísimos países. Por razones políticas, económicas, laborales, de estudios, de intereses personales..., la población migra y el entorno pasa a componerse de individuos pertenecientes a múltiples culturas e ideologías, que deben conocerse y convivir, para salir adelante, juntos, en las mejores condiciones y oportunidades. En mayoría o en minoría, estos grupos diferenciados son tomados en cuenta y valorados en los sistemas democráticos, que los respetan y han comprendido lo positivo de su relación, ya que "El pluralismo afirma y enriquece tanto a la sociedad como a sus integrantes, los ciudadanos"[4]. No

[4] Redondo, N. (2011). ¿El pasado siempre vuelve?, en *El Economista*, viernes 18 de marzo.

es fácil, inicialmente, la adaptación de mayorías/minorías, pero debe ser un objetivo esencial de la sociedad el lograr el encaje positivo de todas las personas en un mismo contexto, siempre respetando los principios éticos de conducta y la legalidad vigente de cada país. Como bien dice Ainscow (2001: 17): "En la ciudad en la que trabajo, Manchester, como en otras muchas ciudades del mundo, reina la diversidad. Durante décadas atrajo a personas de todo el mundo, por lo que ahora es posible oír en nuestras calles muchos idiomas diferentes, comer platos maravillosamente exóticos, escuchar infinitos tipos de música y comprar artículos de moda que reflejan muchas culturas. De este modo y de otros muchos, los "nuevos" habitantes de Manchester han enriquecido la vida de nuestra comunidad. Dicho esto, sería estúpido ignorar las tensiones que todo ello ha creado en determinados momentos. Aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido". Evidentemente, según transcurren los años, van cambiando las circunstancias descritas. En los momentos actuales y debido a situaciones de violencia extrema en amplias regiones del mundo, son muchas las personas que emigran de sus países de origen para sobrevivir a las guerras y a las masacres, llegando con el estatus de refugiado a países europeos, sobre todo. Se plantea, así, una nueva situación, desconocida por su magnitud (son millones las personas desplazadas), ante la sociedad europea, a la que habrá que ofrecer respuestas adecuadas para la totalidad de la población, tanto de origen como refugiada.

f) La coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad, como consecuencia de los anteriores razonamientos. Pero no solo en lo referente a las "culturas", aunque estas sean entendidas en sentido amplio, sino en todo lo relacionado con la convivencia entre las personas diferentes (todas, al fin) en capacidades, talentos, intereses, motivaciones particulares, situaciones temporales específicas, etc., esa es la sociedad democrática que afirmamos querer y que, entiendo, seguimos en ruta para lograrla en su sentido más firme y auténtico.

g) El cambio acelerado de situaciones sociales y vitales es permanente. Es, en definitiva, lo único cierto de la situación: que se modifica día a día en múltiples aspectos, y ello debido, en buena parte, a las características ya señaladas. De un día para otro se transforman múltiples opciones laborales concretas, cambian sistemas educativos que intentan mejorar sus resultados, medios técnicos hasta ayer válidos quedan desfasados, entornos personales que en pocos años han variado y ni se parecen a los que conocimos en nuestra infancia o juventud, nuevas posibilidades personales se abren ante nuestro horizonte, desaparecen otras que parecían ciertas y seguras... Esta es la tónica de la existencia actual y su exigencia educativa: el seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Una vida de incertidumbre, frente a la seguridad, la certeza y el dogma que imperaban no hace tanto en el pasado siglo. En pocos años ha desaparecido la tierra que pisábamos y nos hemos quedado navegando "en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (Morin, 2001: 104). Esta afirmación debería tener, también, repercusiones inmediatas en nuestros sistemas educativos, enseñando "principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino" (Morin, 2001: 20-21), especialmente ahora, que todos buscamos una calidad que, inexplicablemente, nunca llega.

Como final de estos sintéticos comentarios, remito a los interesados en profundizar acerca de los cambios que se producen en nuestro tiempo, a revisar las doce revoluciones sobre las que Torres (2001) realiza una reflexión amplia en su última obra: Revolución de las tecnologías de la información, revolución en las comunicaciones, revoluciones científicas, revolución en la estructura de las poblaciones, revolución en las relaciones sociales, revoluciones económicas, revoluciones ecologistas, revoluciones políticas, revoluciones estéticas, revoluciones en los valores, revolución en las relaciones laborales y en el tiempo de ocio y revoluciones en el sistema educativo.

Exigencias educativas de la sociedad actual

En estos momentos resultan numerosas las exigencias que se dirigen desde la sociedad hacia el sistema educativo. Bien es verdad que la educación puede (y debe, en muchos casos) resolver ciertas situaciones que aparecen en los grupos sociales, mediante la formación apropiada de las nuevas generaciones. Y ese es el sentido fundamental de la organización de los sistemas en todos los países, sin duda. Pero también es cierto que la sociedad, en la mayoría de los casos, no colabora con efectividad para el logro del tipo de ciudadano que pretendidamente quiere formar y conseguir.

La coherencia no es precisamente una característica que abunde en la sociedad, sobre todo entre el "discurso" y los "hechos" que se perciben alrededor. Es habitual cargar la responsabilidad de todo lo que ocurre en el modelo educativo implantado, cuando los mensajes que el alumnado recibe nada más salir de su aula son absolutamente contradictorios con lo que se le está inculcando desde ese criticado sistema.

Hay problemas de exceso de consumo, de escasez de consumo (según el momento económico que se viva), de accidentes de tráfico en los jóvenes, de embarazos no deseados, de maltrato de animales, de violencia de género, de desigualdad entre los géneros, de destrozos en la naturaleza, de consumo de drogas y alcohol..., en fin, una gama inacabable de acciones negativas tanto para el conjunto social como para el individuo: unas que tienen efectos inmediatos y otras que los tendrán a medio y largo plazo. Si oímos la intervención de expertos y no tan expertos en los medios de comunicación (radio, prensa, televisión, blogs, redes sociales...), es "la escuela" el lugar donde se deben abordar esos problemas y donde se debe alcanzar la concienciación apropiada de los jóvenes para evitar conductas nocivas para todos. Pero esta convicción no implica que cambie la realidad social: en los mismos medios se continúa estimulando, mediante imágenes sumamente atractivas y, por lo tanto, convincentes, el éxito fácil, el modelo de vida juvenil que impele al consumo de todo, la publicidad invasiva (no solo para los jóvenes, sino también para los niños) que conduce a la apetencia de lo que interesa a unos pocos, no del interés general..., en fin, que se plantean situaciones enfrentadas de falta de

cohesión y de coherencia entre familia y escuela, entre sociedad y escuela, entre política y escuela, que difícilmente se superarán sin la colaboración activa de todos los sectores.

La sociedad exige educación de calidad, pero no sabe definir esa calidad ni su contenido, cómo plantear un sistema para que las personas que se formen en él dispongan de los recursos personales para incorporarse a la vida y a la sociedad de forma integral, digna... Parece evidente la afirmación de Braslavsky (2004: 22): "[...] el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir, a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos y personas". Se oyen voces desde muchos ámbitos que claman –cada uno desde su propio interés o punto de vista más o menos sesgado– por la mejora de la educación, pero son incapaces de llegar a acuerdos básicos que garanticen la continuidad en una línea de actuación que ayude a aprovechar los buenos vientos cuando estos lleguen (y ya se sabe que "no hay viento bueno para el que no sabe adónde va") y a progresar en lo técnico-pedagógico, en lo relacional, en la colaboración social, familiar... En cualquier caso, solo quiero corroborar, en este sentido, la afirmación de Joaquín Prats[5]: "Lo que sin duda constituye un error es pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor y que, por tanto, las soluciones a los problemas deben buscarse en modelos educativos e ideologías pedagógicas pretéritas. Lo que está en crisis es el andamiaje, el paradigma tradicional, tanto en sus formas progresistas, como conservadoras. Lo que procede es repensar los problemas a la luz de los nuevos modelos de organización social, de los nuevos sistemas de comunicación e información, de la actual concepción y producción del conocimiento y, por último, de las formas contemporáneas de entender los valores". Hay que mirar al porvenir, está claro, desde la situación actual, y no pensar que la mejora del sistema pasa por volver a las tarimas del siglo XIX para recuperar la autoridad del profesorado. Los saberes del futuro que promueve Morin constituyen una base filosófica para los nuevos currículos y las bases de los sistemas venideros, con posibilidades de acierto. Las exigencias de la

[5] Prats, J. (2010). La crisis de la educación no es una crisis de la educación, en *Escuela*, nº 3881, Madrid, 28 de octubre.

sociedad llegan a los profesionales de la educación (aunque no solo) y hay que buscar respuestas adecuadas a las necesidades del ciudadano del siglo XXI. Pero siempre considerando y tomando en cuenta las características de ese educando, nacido ya en este siglo y con entornos avanzados científica y tecnológicamente, que, en muchos casos, cuando entra en su escuela, da un paso atrás de cincuenta años, por lo menos.

Recuperar la educación como derecho (Moya, 2015) implica su planteamiento inclusivo, sin duda, pues es un derecho de todos que deriva en la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, de incorporación a una sociedad sostenible, equitativa, inclusiva..., es decir, democrática.

Los comentarios vertidos hasta aquí deberían tener repercusiones inmediatas en los planteamientos educativos de los sistemas, de la formación institucional. Todo lo que no se acometa ya, en este momento, supondrá rémoras irrecuperables para nuevas generaciones que, una tras otra, habrán dedicado tiempo y esfuerzo a conseguir una educación absolutamente inadecuada para el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Algunas razones para la educación inclusiva

Abordaré someramente el análisis que justifica (si es que fuera necesario, a estas alturas de la civilización) la incorporación de un modelo inclusivo para la educación desde tres puntos de vista válidos y complementarios entre sí: desde la ética, desde la sociología y desde la psicopedagogía.

a) Desde la ética

Dado que la inclusión educativa parece un modelo que se generaliza con fuerza, teórica y práctica, en todos los países, o que, al menos, se acepta como la realmente válida para nuestra sociedad actual –aunque haya problemas de implementación por diferentes causas–, hace pensar que se apoya en principios profundos que obligan a aceptarla desde la filosofía y el pensamiento que justifican la actuación humana. Esto lleva a reflexionar sobre el fundamento ético de la educación inclusiva.

Cuando nos referimos a la ética estamos hablando de la parte de la filosofía que aborda la moral y las obligaciones de la persona o, trasladando esta definición a la sociedad, aludiríamos al ámbito estricto de las obligaciones incondicionales que conforman el marco de la acción social y política. Es decir, que desde la ética establecemos los deberes sociales que asumimos como miembros de una comunidad. También cabe concretar la ética en el campo profesional, en nuestro caso el educativo, lo que implica un concepto de deber y de compromiso dentro del ejercicio de la profesión, aunque quizá fuera de la misma no se entienda como tal.

El reto, por lo tanto, viene planteado por las exigencias deontológicas y éticas en el ámbito de la educación (entendida como subsistema social), que parten de la equidad como principio irrenunciable.

En primer lugar, hay que reafirmar el derecho fundamental a la educación de la persona (ya no solo de la infancia) en cualquier modelo de gobierno a nivel internacional. Bien lo sabe Felipe, cuando dice a Mafalda: "Nuestro derecho a la educación es tan indiscutible que no hay la más mínima esperanza de que algún alma caritativa nos lo quite". Mucho más si vivimos en contextos democráticos, en los que la diferencia se valora como una riqueza para todos. Sin embargo, valga introducir aquí una reflexión de Eduardo Galeano (1998), cuando nos recuerda que: "Países en desarrollo es el nombre con el que los expertos llaman a los países arrollados por el desarrollo ajeno"[6], en los cuales sigue siendo vigente este derecho a la educación al que ahora nos referimos, a pesar de que esté lejos de cumplirse como objetivo prioritario de los mismos.

Y lo que hay que reclamar con firmeza es que esa educación sea para todos en iguales condiciones, es decir, con idénticas características de calidad, que es lo que puede ofrecer la educación inclusiva y no otra. Si no existe una educación de calidad para todos, no es posible hablar de equidad social, pues este es el primer paso para acceder en igualdad de oportunidades al propio desarrollo personal, al mundo del trabajo y a la participación social con carácter general. Por lo tanto, es responsabilidad de las administraciones que toda la población disponga de una amplia

[6] <http://lashuellasborradas.blogspot.com.es/2007/05/el-lenguaje-eduardo-galeano.html>.

gama de oportunidades, de un diseño universal accesible para el aprendizaje de toda la población, de manera que el conjunto de ciudadanos aporte su ser y su saber al bienestar común. Si los gobiernos no protegen este acceso, la brecha entre las oportunidades de unos y otros aumentará, en lugar de igualarse, hasta conseguir que desaparezca totalmente. En definitiva, estoy hablando únicamente de justicia y ética social.

La cohesión social solo es posible si los ciudadanos pueden disponer de una formación adecuada y pertinente para su contexto (ahora mundial), y esto implica esa educación de calidad a la que aludimos, ese desarrollo eficaz y positivo a nivel de autoestima personal, el ejercicio de un pensamiento crítico y divergente que favorezca las elecciones apropiadas en cada momento..., al fin, el poder contar con una población con sentido de pertenencia a un grupo social, nunca marginada o resentida por evidente falta de educación o respeto. Tampoco obediente, sumisa, acrítica e incapaz de plantear nuevas opciones, nuevos caminos a sus compañeros de vida, por los que avanzar individual y socialmente.

Si, por otra parte, se asume este compromiso ético desde el enfoque profesional, la ética en la educación es una piedra de toque para el desarrollo de la misma. El profesor se enfrenta a su labor bajo principios como el de integridad, objetividad, responsabilidad, honestidad, liderazgo... (Informe Nolan), y se propone un objetivo principal que es ofrecer la posibilidad de ejercer el derecho a la educación, en las mejores condiciones, al conjunto de la población, especialmente a niños y jóvenes; o sea, a todos los niños y jóvenes, y a todas las personas adultas que lo requieran. Como bien plasma el último "Código deontológico de la profesión docente"[7] con que contamos en España, uno de los compromisos y deberes en relación con el alumnado consiste en: "1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo". Si este principio se cumpliera, estaría asegurada la educación de calidad para todos y, además, en la escuela inclusiva. Por ello, las consecuencias que a corto y a medio plazo tendrán las actuaciones del educador son de tan profundo calado,

[7] Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, en su sesión del 6 de noviembre de 2010.

que la ética en esta profesión tiene una importancia extrema. Pueden presentarse ocasiones en las que el docente no disponga de la formación necesaria para ejercer su tarea como corresponde a su modelo ético, en cuyo caso es indispensable tomar medidas (de actualización, de capacitación...) para que esas situaciones se corrijan de inmediato.

Como síntesis de lo expuesto, creo que para poder denominar educación a lo que se pretende que ésta sea, sólo podemos referirnos a lo que ahora llamamos –espero que provisionalmente– educación inclusiva. Es decir, educación para todos, en unos mismos Centros que ofrezcan, por lo tanto, iguales oportunidades en cualquiera de los órdenes de la vida. La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación. Estaríamos hablando, entonces, de una formación parcial, no completa para la generalidad del alumnado y claramente insuficiente para el conjunto de la población, pues dejaría al margen a buen número de ciudadanos por razones absolutamente injustificadas e injustificables, debilitando los necesarios valores comunes.

b) Desde la sociología

Reflexionando desde un enfoque sociológico, habrá que comenzar asegurando que la sociedad no admite, no incorpora abiertamente, al que no conoce. Y la mejor forma de conocerse es compartir contextos comunes en múltiples ámbitos de la vida, a ser posible durante los primeros años, en la educación institucional, antes de que existan prejuicios o de que sean creados artificialmente en las mentalidades infantiles.

Los sistemas educativos institucionales, la escuela al fin (que es el lugar concreto en el que se producen los hechos educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje), es el segundo entorno de socialización de la persona, después de la familia. Supone el momento en que el niño sale de su medio más protector, más conocido, para incorporarse a un medio extraño, con adultos ajenos, que no conoce, y con otros niños también desconocidos en un primer momento. Bien es cierto que, en los años en que estamos, muchos de los niños se incorporan a este medio "ajeno" a su familia en edades muy tempranas, a los pocos meses de vida, lo cual facilita esta socialización ini-

cial, aunque no sé hasta qué punto esta situación resulta positiva para el desarrollo afectivo del niño (es algo que está pendiente de investigar con rigor y comprobar, esperemos que en un futuro no muy lejano); no obstante, es una realidad obligada por el cambio de funciones de la mujer en la sociedad, perfectamente defendible, y que habrá que resolver con otras medidas complementarias, de las que tanto se habla, para compatibilizar adecuadamente la vida laboral y la familiar del conjunto de sus miembros, no haciendo recaer la responsabilidad de su buen funcionamiento solamente en la mujer. Esta circunstancia, bastante generalizada, en los últimos años (2008-2015) ha decaído en parte, debido a la falta de puestos de trabajo que afecta especialmente, sobre todo y como siempre, a la mujer. Es la que menos percibe salarialmente por el mismo trabajo y la que antes lo pierde en casos de crisis.

Sin embargo, me parece importante hacer una advertencia en relación con los modelos de escolarización no inclusivos. Cuando se trata de incorporar a la escuela a niños y a niñas con necesidades educativas especiales, se da la paradoja de que ese niño que ha nacido en una familia compuesta por personas de todo tipo, que juega con sus hermanos, que juega con otros niños vecinos o en el parque..., se encuentra con que a la hora de ir al colegio le separan y le obligan a ir a un Centro diferente, con niños que no conoce y con los que no puede mantener una relación similar a la que tiene con los demás en su casa o en los juegos, como si a una planta delicada la obligáramos a vivir, a la vez, en dos climas opuestos. Es algo que no nos ha extrañado durante muchos años, pensando, con la mejor intención, que "esa" solución era la más positiva para "ese" niño, sin considerar la repercusión que implica el aislamiento del entorno habitual, ese agrupamiento con otros niños que casi no le estimulan para mejorar, para exigirse y superarse y para "estar a la altura de las circunstancias"; sin considerar, en definitiva, que separarle no contribuye –no contribuía– a facilitarle su incorporación plena a la sociedad ni a alcanzar las competencias en el mayor grado posible. Este planteamiento de escolarización paralela nos llevaría a pensar, con Skrtic (1991), que los alumnos con necesidades educativas especiales son "productos artificiales del currículo tradicional", adornos que la escuela asume para sentirse ética.

[illegible] fundamental, importantísimo, para [illegible] convenir en que habría que proponer [illegible] social que pretendamos para el futuro inmediato [illegible] posicionarse ideológicamente para sentar las bases educativas que permitan, a su vez, que los grupos sociales se configuren según los modelos apropiados para una mejor convivencia. Eso significa que si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que los niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con las personas adultas y cuenten, al fin, con esas oportunidades equivalentes, iguales para todos, que derivan de una educación inclusiva dentro de un mismo tipo de Centros y de un modelo educativo compartido.

Para finalizar estos comentarios, se entiende desde la sociología que la convivencia en la diversidad promoverá la cohesión social mantenida y sostenible. Una consecuencia importante será el incremento de posibilidades para la incorporación a la empresa de las personas con discapacidad, como ejemplo más patente; como argumentan De la Herrán e Izuzquiza (2010: 20-21), hay dos razones decisivas para que esto se produzca:

a) Una razón de calado: "Contratar a una persona con discapacidad contribuye al cambio social, irreversible pero no gratuito, del prejuicio al compromiso, de la difuminación de la persona a la humanización de los procesos, del egocentrismo a la conciencia. En definitiva, es una contribución que trasciende al propio sistema empresarial y desemboca en el futuro, impulsando que la democracia cuantitativa en que estamos evolucione a una democracia de la cualidad, y que nuestra sociedad del acceso a la información se reoriente paulatinamente a una sociedad de la educación de todos".
b) Una razón práctica: Se citan varios de los beneficios que aparecen en una empresa cuando se contrata en ella a personas con discapacidad intelectual, entre los que destacan: "La disolución de prejuicios por el descubrimiento de las

> capacidades de la persona con discapacidad intelectual; el desarrollo social de sus trabajadores; el aprendizaje y formación mutuos, y la mejora generalizada como personas y como trabajadores".

De este modo resultará más fácil la cohesión social que se reclama, pues procede del conocimiento mutuo que facilitará la incorporación laboral de todo el alumnado cuando termine sus estudios, precisamente por ese nuevo enfoque que favorece la amistad y el reconocimiento de las diferencias que, en un contexto democrático, deben valorarse positivamente para configurar la sociedad futura. Y con la incorporación al trabajo, se promoverá que toda la sociedad conviva en los niveles de humanización y de igualdad de oportunidades que reclama la democracia.

c) Desde la psicopedagogía

A lo largo del razonamiento que, desde diferentes puntos de vista, vengo haciendo y aunque no sea fácil deslindar unos de otros pues, al fin, el entorno vital es uno y en él confluyen cualquiera de los motivos que se argumentan para justificar, aunque no debería ser necesario, la conveniencia de la educación inclusiva, me detendré ahora en los motivos psicopedagógicos que aconsejan el modelo propuesto, y que se manejaron en su momento (hace ya unos treinta años) para justificar y comenzar con el proceso de integración.

De forma sintética, puede afirmarse que:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, de manera que no se subraya tanto lo innato, lo genético y el déficit que pueda existir, como las capacidades existentes, las necesidades educativas del sujeto y las competencias que puede llegar a dominar. De ahí la recomendación de no hablar de "discapacitados", sino de personas "con discapacidad". La existencia de alguna discapacidad no significa la inutilidad total de la persona.
- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se han relacionado más estrechamente con las posibilidades de aprendizaje.
- Las técnicas de diagnóstico más tradicionales favorecían, en

principio, la asignación de "etiquetas", que siempre suponen limitaciones al progreso del alumno. En los momentos actuales, al elaborar un diagnóstico se hace mayor hincapié en las capacidades de la persona que en sus limitaciones, proponiendo soluciones para superar las barreras existentes en el entorno.

- La formación y cualificación del profesorado y de otros especialistas relacionados con la educación se ha elevado considerablemente en las últimas décadas, lo que permite atender de mejor manera a cada alumno en función de sus peculiaridades, sean del tipo que fueren, en la escuela ordinaria, regular o común.
- Las fronteras entre "normalidad" y "deficiencia" están cuestionadas desde distintas teorías. Sirvan de base los comentarios de los puntos anteriores.
- Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad. Ni es positivo escolarizar alumnado de nacionalidades o culturas distintas a las del país en Centros separados, ni alumnado de altas capacidades intelectuales o talentos específicos segregado del resto, ni alumnado con discapacidad en Centros de educación especial, ni a niñas por un lado y a niños por otro. En todos los casos, suelen bajar las expectativas hacia ellos, subir exageradamente, en la segunda situación citada o discriminar socialmente a la mujer, en la tercera, de modo que no se alcanzan los resultados deseables y posibles, en el ámbito cognitivo o en el social y afectivo, y todos son importantes para el desarrollo integral de la persona y el logro de las competencias básicas o específicas que permitan su incorporación social adecuada.
- El profesorado que únicamente está en contacto, durante el desempeño de su profesión, con alumnado que presenta necesidades educativas especiales, corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, después, sus alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.
- Los Centros de educación especial –en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas–, no han demostrado ser más eficaces que los ordinarios o regulares para las consecuciones de aprendizajes, ya que su nivel resul-

ta equivalente en ambos: en evaluaciones realizadas ya hace algunos años, la diferencia positiva estaba a favor del Centro ordinario, si bien esa diferencia no era significativa desde el punto de vista estadístico, por lo que se afirma que no existen tales diferencias.

- Los agrupamientos denominados homogéneos no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por eso resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado sea distinto en sus características, pues esta situación favorecerá el intercambio, la interacción más rica y, en consecuencia, los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles y heterogéneos del alumnado, tanto a nivel de Centro como de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos.
- La educación y, por lo tanto, las escuelas regulares u ordinarias, han cambiado y mejorado de forma significativa en los últimos años, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos (comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos educativos, etc.). Todo ello permite esperar una mejor oferta educativa para el conjunto del alumnado, sean cuales fueren sus características individuales o de grupo.
- En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación..., en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

En las páginas que siguen intentaré reflexionar sobre la realidad educativa, basada en estas primeras ideas, y proponer un modelo válido y urgente para implementar en las aulas sin más dilación, porque ya es imprescindible y mucho más si pensamos en el futuro que se avecina, incierto, impredecible, pero seguro, que está reclamando soluciones innovadoras en la educación.

ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde mi punto de vista, pareciera que está suficientemente justificado lo favorable que puede resultar el modelo inclusivo de educación desde la exposición escueta, lineal, de la realidad descrita en el punto anterior, con la finalidad de lograr una identidad común conformada por personas diferentes que se saben ciudadanas de un colectivo global, que no daña, sino que refuerza, la pertenencia a grupos diversos. No obstante, intentaré reforzar estos argumentos con otras razones, de carácter legal, nacional e internacional, y de la más pura actualidad social y educativa, que nos hacen pensar que es precisamente este momento el crucial para dar pasos adelante en su implementación y no perder las circunstancias favorables que se presentan ante nosotros.

¿Integración o inclusión? Aclaración de conceptos

Es una fuente de debate habitual –incluso ahora–, y también de preguntas y consultas permanentes, la distinción entre integración e inclusión educativa. ¿Cuál es la diferencia, qué cambios ha supuesto pasar del modelo de integración educativa al de la educación inclusiva, si es que se ha producido alguno? La incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a los Centros ordinarios fue denominada integración en el comienzo de su experimentación en España (1985), y solo referida, por tanto, a estudiantes con algún tipo de discapacidad. El término se mantuvo durante años, hasta que aparece la inclusión como novedad, en principio más por la palabra que por el cambio en los hechos, en el planteamiento del trabajo educativo con estos alumnos y alumnas. Pareció, en principio, una mera traducción literal del término inglés. Pero, pasando el tiempo y profundizando en su significado, se han ido planteando y encontrando (o generando) diferencias importantes, por lo que se hizo imprescindible reflexionar sobre su sentido para avanzar en el enfoque relacionado con la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad y, en el ámbito educativo, de su formación en igualdad de oportunidades.

Desde mi punto de vista, la transformación que requiere el

paso de integración a inclusión es esencial tanto para la concepción del Centro educativo como para la del sistema en su conjunto. Cuando se habla de integración, se pretende fundamentalmente adaptar al alumno con necesidades especiales al contexto o cultura escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible, pero siempre con el énfasis puesto en que es el alumno el que debe realizar el esfuerzo para integrarse en el medio al que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico, etc. La educación inclusiva, por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la conformación del sistema educativo de modo abierto, flexible, que permita su adecuación en la escuela, es decir, que favorezca la modificación de los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población con sus características personales. El punto de mira pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (quizá poniendo mayor interés en este segundo punto), de las estrategias metodológicas generales, del contexto del aula, etc. Es imprescindible una escuela comprensiva, amplia, flexible, accesible, autocrítica, creativa, de calidad..., que ofrezca múltiples opciones a la diversidad que, de hecho, está presentando el alumnado. Diversidad de todo tipo, porque hay que advertir que el modelo no solo es válido para los alumnos con necesidades especiales (una diferencia fundamental con la integración, por supuesto), sino para todos los alumnos: cada uno es diferente, por lo que todos requieren personalización educativa.

La educación inclusiva debe suponer, por ello, un gran avance en las expectativas que tenemos hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y hacia toda la población (sobre todo en las etapas obligatorias, aunque no hay que abandonar el resto de los niveles posobligatorios, pues la sociedad es muy exigente y competitiva y en el contexto europeo se habla de "abandono escolar temprano" cuando este se produce entre los 18 y 24 años de edad), y ya no basta con estar integrado en la escuela, sino que el profesorado, las instalaciones, el currículum, la organización y otros elementos intervinientes, tienen que configurarse

...a educación de calidad que en estos momentos se ...mitiendo que entre el mundo en las aulas y estas se ... en núcleos interesantes de aprendizaje y no de abu... o separación de la realidad estudiantil. Se puede supri... la "clasificación" –cerrada, habitualmente– que se asigna ... alumnos más diferentes, ya sea por su capacidad o talento, ... sus intereses, por su etnia, lengua, género, cultura o entor... social o territorial. Deberían desaparecer de la terminología ...scolar las necesidades educativas especiales, las nacionalidades, ...as lenguas, el estilo o ritmo de aprendizaje... Todos son alumnos que hay que educar en el Centro, atendiendo a las diferencias de cada uno, pero adoptando las medidas pertinentes para que ese Centro cuente con las condiciones adecuadas para hacerlo y con los recursos institucionales necesarios (de todo tipo, pero especialmente los pedagógicos y profesionales). Hay que avanzar hacia el modelo inclusivo, superando los pretextos que se esgrimen para justificar la desigualdad en las sociedades ricas y que apoyan la escuela segregada, las escolarizaciones paralelas y siempre desiguales. Diferentes escuelas ofrecen diferentes oportunidades, sin duda. Por ello, es preciso apostar por un modelo personalizado en educación, en el que cada alumno o alumna sea atendido de acuerdo con su singularidad, favoreciendo la escolarización heterogénea que promueva el mutuo conocimiento, respeto, trabajo conjunto..., y un largo etcétera, todo positivo, derivado de este modelo de educación.

En este sentido, De la Herrán (2010: 268) afirma: "El avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son 'culturas inclusivas'—'políticas inclusivas'—'prácticas inclusivas'—'comportamientos inclusivos'. En conjunto se puede percibir como una evolución del comportamiento democrático, fundamentado en el conocimiento y la coherencia en los niveles social, institucional y personal. Cada altura conseguida nos sitúa en un grado más complejo de conciencia o lucidez, y deja atrás –porque los engloba– argumentos duales, excluyentes o rentabilistas".

En consecuencia, hay que afirmar que el modelo de "integración", que resultó válido en su momento para incorporar a la educación ordinaria al alumnado con necesidades educativas especiales, ha sido perfectamente válido en su filosofía y en su práctica

para configurar, años después, un sistema de carácter inclusivo para todos los alumnos que con posterioridad llegaron a la sociedad española y se incorporaron a su sistema en distintas condiciones de escolarización y de conocimiento, tanto en su vertiente instructiva como de dominio de la lengua vehicular de la enseñanza. Por otra parte, estas fases de "integración" hacia la inclusión han exigido un replanteamiento y una reflexión profunda acerca de las diferencias de todo el alumnado, no solo del que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, llegando a la conclusión de que la educación inclusiva es el modelo más adecuado para atender a todos y cada uno de los estudiantes que se escolarizan en las aulas, y, como ya he recomendado en algunas ocasiones, especialmente en los niveles de educación obligatoria. Muchos de ellos no volverán a estar en institución educativa alguna a lo largo de su vida, situación que también debe abordarse, pues el aprendizaje permanente es otro de los factores imprescindibles para que los ciudadanos mantengan un nivel digno de trabajo y de participación social. Todas las personas somos diferentes y todas deben ser atendidas en función de sus peculiaridades y durante el tiempo que lo precisen o lo deseen. En estos momentos, el derecho a la educación se amplía al conjunto de la población de cualquier edad, lo cual exige contar con dispares y diversificadas opciones de atención para la promoción de la cultura y la formación a lo largo de la vida. Habrá que confiar en que el buen sentido de los gobernantes, apoyados por iniciativas válidas de la sociedad civil, superen las situaciones de dificultad que ahora atraviesa la educación, y esta cuente con la valoración que debe tener a todos los niveles y con las inversiones justas (no más) que precisa para su buen desarrollo.

Después de estas reflexiones, avanzo un concepto de educación inclusiva que ayude a enmarcar las páginas que siguen. *El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro*

educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2016a: 29).

Como conclusión de este apartado, cabe preguntarse si la integración ha sido negativa en el ámbito educativo, como pareciera que se sugiere algunas veces al abordar, ahora, la inclusión como enfoque válido. Evidentemente, como fase en un contexto de progreso, no fue negativa, sino que constituyó un paso más, dentro de un largo proceso, hacia la mayor y mejor incorporación del conjunto de la población a la sociedad, consiguiendo un mejor nivel de desarrollo y formación de la misma. No hay que olvidar que se comenzó atendiendo a los niños con necesidades especiales en hospitales, tratándolos como a enfermos (cuando se los trababa, claro), luego siguieron escuelas especiales (que se mantienen en parte), se abrieron aulas integradas en la escuela ordinaria y se llegó a la integración educativa. Son pasos importantes para llegar a la meta de una sociedad inclusiva a través de la educación, en la que cualquier persona tenga iguales derechos que el resto y, obviamente, posibilidad de ejercerlos. Desde la integración a la inclusión se han subido escalones importantes, y eso es lo más destacable: no retroceder en lo conseguido. Cada una de las fases enumeradas supuso, en su momento, un avance. Y eso es lo positivo: recorrer el camino para alcanzar día a día mejores condiciones de vida en el contexto social de la persona. De todas las personas.

Normas internacionales para la educación inclusiva

Llegar a la práctica generalizada de un sistema de educación inclusiva está resultando un largo camino, rico en experiencias, por supuesto, pero arduo en su día a día, debido a los muchos obstáculos que, desafortunadamente, debe superar. Unos, muy importantes, los mentales, los que suponen prejuicios bien por falta de información, bien por intereses innombrables. Otros, los de carácter económico que, en muchos países, suponen una barrera difícil de salvar, ya que ni siquiera todos los niños (sin problemas, sin diferencias especiales...) tienen la posibilidad de ejercer ese derecho a la educación que poseen como principio

constitucional universal declarado por encima de cualquier circunstancia.

A continuación, detallo algunas de las más importantes y ya numerosas normas internacionales que avalan un modelo de educación inclusiva como base de las propuestas que recogen y que se dirigen al conjunto de la población que por unos u otros motivos se ve discriminada en numerosos aspectos de su vida. La educación inclusiva implementada de hecho y en las aulas, no solo en el papel, será la base para una sociedad inclusiva real, cohesionada y sostenible, en la que la convivencia en la diversidad resulte un enriquecimiento global para cada persona que la integra[8].

- *Declaración de los derechos del niño* (1959), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre: Aparece en ella el deber específico para los Estados miembros de que todos los niños y niñas se desarrollen normalmente desde el punto de vista material y espiritual, atendiendo especialmente a garantizar los derechos a cuidados y asistencia específicos necesarios durante la infancia. Puntualiza que los que se encuentren física o mentalmente impedidos o que sufran alguna discriminación de carácter social deben recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular.
- *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1963): Resalta la necesidad de esforzarse para impedir las discriminaciones producidas por motivos de raza, color u origen étnico, especialmente en materia de derechos civiles, acceso a la ciudadanía, educación, religión, empleo, ocupación y vivienda.
- *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (1976): Destaca la importancia de la educación como instrumento fundamental para capacitar a todas las personas y favorecer su participación efectiva en una sociedad libre, fomentando la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos. Igualmente, sostiene que las Naciones Unidas promoverán actividades para el mantenimiento de la paz.
- *Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son*

[8] Se incluyen los hechos y documentos más destacados y generalizados producidos hasta la fecha de publicación de la obra.

nacionales del país en que viven (1985): Fundamenta el derecho a la libertad de pensamiento, de opinión, de conciencia y de religión, al igual que el derecho a manifestar la religión propia o las creencias propias y a conservar su idioma materno, cultura y tradiciones. Cita el derecho a la educación entre los prioritarios y esenciales para la persona.

- *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989): Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Elaborada durante diez años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, la Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Seis de los ocho Objetivos de Desarrollo para el Milenio se lograrán mejor si se protegen los derechos de la infancia a la salud, la educación, la protección y la igualdad. El compromiso de UNICEF a favor de la infancia, desde sus 60 años de existencia, asume necesariamente una función central para hacer realidad estos objetivos y transformar el mundo en un lugar mejor para todos. Su artículo 23 está dedicado a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales, garantizando su atención, a ser posible gratuita.
- *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1990): Aprobada en el mes de septiembre, considera que el niño debe estar plenamente capacitado para una vida autónoma en sociedad. Uno de sus artículos se dedica expresamente a la garantía de esos mismos derechos a los niños mental o físicamente impedidos. Para garantizar la igualdad de oportunidades, aboga por implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, por fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, por hacer la enseñanza superior accesible a todos, proporcionando orientación educacional y profesional a toda la infancia y adoptando medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas, reduciendo las tasas de deserción escolar.

- *Declaración mundial sobre educación para todos* (1990): Se elaboró dentro del marco de la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia), tratando de fortalecer la universalización del acceso a la educación básica, promoviendo la equidad. Propone el incremento de los servicios educativos de calidad y la adopción de medidas coherentes para reducir las desigualdades. Este compromiso se recoge posteriormente en las Normas Uniformes de la ONU sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad aprobadas en 1993, que dedica tres de sus 22 artículos a los servicios de apoyo, las posibilidades de acceso y la mejora de la calidad de la educación.
- *Declaración de Salamanca* (1994): La Conferencia Mundial sobre "Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", celebrada en Salamanca en julio de 1994, aprobó esta Declaración, de amplia repercusión internacional, especialmente en España y en el ámbito iberoamericano. Promueve un acuerdo mundial para lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (denominación específica para el que presentaba algún tipo de discapacidad, en aquel momento), orientando de modo claro y decidido el futuro de las actuaciones educativas en los Estados, con prestaciones especiales dirigidas a cualquier alumno que pudiera encontrarse en situación desfavorecida. Su objetivo es lograr escuelas que incorporen a todos los alumnos y alumnas, apoyándolos en función de las diferencias de cada uno y ofreciendo respuestas adecuadas a las necesidades individuales. Aunque en la actualidad se ha evolucionado hacia el modelo de educación inclusiva, la Declaración de Salamanca todavía continúa siendo referencia obligada en muchos países.
- *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995): Se celebró en Pekín y es la cuarta de una serie de conferencias que se plantean la superación de la discriminación de la mujer en la sociedad, en todos los ámbitos de vida y de trabajo. Por lo que se refiere a los aspectos educativos, propone asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar su posibilidad de alcanzar una formación profesional adecuada, disponer de accesibilidad

a la ciencia, a la tecnología y a la educación permanente, establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios, asignar recursos suficientes para las reformas educativas y supervisar la aplicación de esas reformas dirigidas a las niñas y a las mujeres.

- *Informe Delors* (1996): Fue elaborado por una comisión de la UNESCO creada para reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI, titulándose su publicación: *La educación encierra un tesoro*. Se basa en la convicción de que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, así como una vía para el desarrollo humano más armónico y genuino, al igual que para conseguir el retroceso de la pobreza, de la exclusión, de las incomprensiones, etc. La educación permitirá a todas las personas desarrollar sus capacidades, lo que implicará que cada una pueda responsabilizarse de sí misma y llevar a cabo su proyecto personal, realizando aprendizajes a lo largo de la vida basados en cuatro pilares esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
- *Marco de Acción de Dakar* (2000): Elaborado durante el foro mundial sobre la Educación celebrado en abril del año 2000 en la citada ciudad senegalesa y bajo el lema: "Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes", reafirma la Declaración de Jomtien y expresa el propósito de extender y mejorar la protección y educación integrales en la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, velando para que antes del año 2015 todos los niños y niñas que se encuentren en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y la terminen. Igualmente, aborda la alfabetización y preparación adecuada de las personas adultas con la finalidad de garantizar su incorporación plena a una vida activa. Por otra parte, hace hincapié en superar las desigualdades de género en la educación, garantizando el acceso pleno y equitativo de las niñas a la educación básica.
- *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006): Desde su entrada en vigor en

España, el 3 de mayo de 2008, tiene el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad (en torno a un 10% de la población mundial), así como promover el respeto de su dignidad inherente. El artículo 7 se refiere, expresamente, a los derechos de los niños y niñas con discapacidad, de manera que estos sean garantizados totalmente por los Estados. Propone que la sociedad tome conciencia de la necesidad de asegurar estos derechos, abordados en todos los órdenes de la vida (justicia, salud, vivienda, libertad, privacidad, trabajo, participación en la vida política, pública y cultural, deporte, habilitación y rehabilitación y, por supuesto, educación, a la que dedica enteramente su artículo 24). Establece, en su artículo 2, dos principios sobre los que desarrollar las acciones que propone: el diseño universal y los ajustes razonables, importantes ambos para el ámbito educativo que aquí nos ocupa especialmente. Se reproduce a continuación el texto completo del artículo 24, por su actualidad e interés y porque España ha sido de los primeros países en adherirse al contenido de la Convención que comentamos[9]:

"1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

[9] Es importante señalar que es el primer documento firmado por la Unión Europea como tal. Por ello, en España nos afecta por doble vía: por la adhesión directa a la misma y como Estado miembro de la UE.

c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
   a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
   b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
   c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
   d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
   e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
   a. Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
   b. Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
   c. Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordocie-

gos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.
5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad".

– *Conferencia Internacional: "La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*, celebrada en el mes de marzo de 2010, en Madrid, durante la Presidencia Española de la Unión Europea, acogió no solo a los representantes del conjunto de países europeos y de sus instituciones más representativas, sino también a los de Iberoamérica, constituyéndose así en un marco más amplio que el inicialmente previsto, favorecido por el momento de su celebración. Se prestó especial atención a los avances y retos pendientes para alcanzar los objetivos de calidad, equidad, inclusión, respeto a la diversidad y participación real de todas las personas en la sociedad, destacando todo lo relacionado con la educación secundaria, la formación profesional y la educación superior. Entre las propuestas recogidas, cabe destacar la declaración de que la educación inclusiva, centrada en la persona, beneficia a todos los estudiantes, pues los prepara de modo efectivo para vivir y trabajar en una sociedad plural.

- [illegible] XX *Cumbre Iberoamericana "Mar del Plata"* 2[illegible]: Destaca la importancia de la educación como derecho humano fundamental e inalienable, que debe ser protegido y garantizado por todos los Estados iberoamericanos para que llegue a la población sin discriminación alguna. Se hace, por tanto, imprescindible, garantizar la cobertura universal y gratuita de la educación primaria y secundaria y el principio de igualdad de oportunidades, fortaleciendo y promoviendo estrategias que permitan acceder a espacios de capacitación y formación continua. Del mismo modo, en su punto 4, afirma que la educación en cuanto bien público es herramienta para el ejercicio diario de integración y productividad, e igualmente de patrocinio de modelos y sistemas de desarrollo que favorezcan sociedades democráticas, solidarias y participativas, buscando la convergencia de sistemas de educación superior con programas de desarrollo científico, tecnológico, ambiental y cultural de los países, y también la incorporación de los saberes ancestrales y colectivos a los conocimientos. Por lo que se refiere, específicamente, a la educación inclusiva, cabe destacar el punto 7, en el que dice literalmente: "Incorporar en los sistemas educativos el principio de la inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal". Hace referencia a la mejora de la calidad educativa, a la atención a la primera infancia, a la necesidad de un currículum significativo, al refuerzo de la educación secundaria, a la existencia de modelos alternativos de educación, a la alfabetización de toda la población… Propuestas, todas ellas, imprescindibles para lograr sociedades justas y democráticas en el contexto mundial.
- *XXII Cumbre iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno* (2012): Se emite un Comunicado especial sobre la Declaración del 2013 como año iberoamericano para la inclusión en el mercado laboral de las personas con discapacidad. Celebrada en Cádiz en el mes de noviembre, adopta este acuerdo teniendo en cuenta que el 80% de las personas con discapacidad no disponen de un empleo digno, de manera que este

se fomente de modo prioritario para cumplir con las normas que se encuentran en plena vigencia.

- *XXIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno* (2014): Celebrada en Veracruz (México), hay que destacar de entre sus trabajos, la emisión de un comunicado especial sobre los niños, niñas y adolescentes migrantes y la celebración del foro internacional sobre "Educación superior y desarrollo iberoamericano".
- *Observación general número 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*, elaborada y difundida por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 25 de noviembre de 2016. Resulta muy interesante porque, después de diez años de la publicación de la Convención de la ONU ya citada, esta "Observación" insiste en la necesidad de tomar las medidas adecuadas para hacer realidad lo establecido en la misma, recordando aspectos importantes ineludibles para los países que la firmaron y destacando derechos que todavía no se cumplen. Reproduzco su punto 11, en el que: "El Comité destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones. La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguien-

tes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión". Es importante su lectura, ya que ofrece respuestas prácticas ante los problemas reales que se están planteando para alcanzar la inclusión real de las personas con discapacidad.

La Unión Europea, por su parte, ha trabajado y publicado diferentes documentos que abordan el compromiso de sus Estados miembros para crear las condiciones que garanticen la educación de calidad y la igualdad de oportunidades a todas las personas, compensando las situaciones de desventaja y erradicando cualquier tipo de discriminación.

- *Carta Europea sobre derechos del niño* (septiembre de 1992), en la que se recogen todos los derechos del niño ya plasmados en normas internacionales, especificándolos para la población de la Unión Europea, tomando en cuenta las características específicas que pueden presentarse en sus Estados miembros.
- *Carta social europea* (mayo de 1996), en la que se expone el derecho a la igualdad de trato y de oportunidades de todas las personas, especificando el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a la participación en la vida comunitaria (artículo 15). En relación con la educación, propone la gratuidad de la educación primaria y secundaria, de los servicios de orientación profesional, del acceso a la formación inicial (educación secundaria general y profesional) y de la educación superior no universitaria y universitaria; igualmente, recomienda medidas especiales para residentes extranjeros, la integración de los niños con discapacidad en la vida escolar general y el acceso a la educación y a la formación profesional para las personas con discapacidad.
- *Carta de Luxemburgo* (diciembre de 1996), dedicada a la escuela para todos, fue aprobada al finalizar el Programa Helios II, reconociendo a los niños con discapacidad la necesidad de orientación educativa precoz, la igualdad de oportunidades,

la integración en las clases ordinarias, el apoyo a los niños con retrasos en el aprendizaje, la posibilidad de disponer de profesores especializados en formación permanente, así como de instrumentos didácticos adecuados; sugiere igualmente el dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación para mejorar la calidad de vida y la conquista de la autonomía, proponiendo que se implique a los padres en todas las fases del proceso educativo y evolutivo.

- *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, publicada en el año 2000, reafirmando los derechos reconocidos por las tradiciones constitucionales y las obligaciones internacionales comunes a todos los Estados miembros. En el artículo 14 del capítulo II, dedicado a las libertades, afirma el derecho de toda persona a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, así como el derecho de los padres a tener garantizada la educación de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas. En el capítulo III, dedicado a la igualdad, prohíbe toda discriminación y declara que la Unión Europea reconoce y respeta el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad.
- Resolución *Hacia una Europa sin barreras para las personas con discapacidad*, publicada en 2001 por el Parlamento Europeo, con objeto de facilitar la igualdad de oportunidades a todas las personas con discapacidad en Europa (37 millones, aproximadamente), a las que es necesario garantizar el derecho al acceso pleno e igualitario de oportunidades en todos los órdenes de la vida, la verdadera circulación que les permita participar plenamente, incorporarse a los grupos que prefieran, estudiar, trabajar y residir con libertad en cualquiera de los Estados miembros. Este documento realiza propuestas que deriven en disposiciones específicas de apoyo y políticas operativas, promoviendo la "cultura de la no discriminación" y suprimiendo la normativa legal de los Estados que se oponga a estos principios. A partir de esta Resolución, surgió la propuesta de que el año 2003 fuera el Año Europeo de los ciudadanos con discapacidad, para apoyar las reivindica-

ciones permanentes que se mantienen en la Unión Europea en relación con la información y la sensibilización de toda la sociedad sobre la situación que viven estas personas, su igualdad de derechos, su integración social, la erradicación de la discriminación, el empleo de estrategias para crear una Europa sin barreras, la garantía del acceso a la enseñanza, al empleo y al trabajo, la necesidad de investigar para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y de que se ayude a sus familias para que puedan apoyarlas conciliando la vida personal, familiar y profesional. Presenta propuestas muy concretas y específicas, con objeto de que no se encuentren pretextos para eludir el cumplimiento de sus planteamientos.

- *Declaración de Madrid*, de 23 de marzo de 2002, emitida tras la celebración del Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad. Comienza con una exposición de principios que reproduzco por su interés, ya que plantea las bases de toda acción posterior en relación con la educación y la sociedad inclusiva que se pretende:

  1. La discapacidad es una cuestión de derechos humanos.
  2. Las personas con discapacidad desean la igualdad de oportunidades y no la caridad.
  3. Las barreras sociales llevan a la discriminación y a la exclusión social.
  4. Personas con discapacidad: los ciudadanos invisibles.
  5. Las personas con discapacidad forman un grupo diverso.
  6. No discriminación + Acción positiva = Inclusión social.

- *Declaración de Roma*, del mes de junio del año 2002, emitida por los países del sur de Europa (Chipre, España, Francia, Grecia, Italia, Malta, Portugal y Eslovenia), en la que se reafirma el compromiso de los delegados de los Consejos nacionales de discapacidad de los Estados citados, con la educación para todos, reivindicando que los procesos educativos deben producirse dentro del sistema común educativo de los países, también de las personas que presentan necesidades educativas especiales, para lo cual los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de manera que tomen en cuenta toda la gama de las diferen-

tes características y necesidades que pueda presentar la población estudiantil. Ratifica que las escuelas ordinarias con orientación "integradora" representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para crear comunidades de acogida, para construir una sociedad inclusiva y lograr, al fin, la educación para todos. Concluye que este modelo de educación proporciona una formación más efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en general, la relación coste-eficacia del conjunto del sistema educativo.

- *Consejo de Europa* celebrado en Madrid, el 12 de mayo de 2009, centrado en un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación, proponiendo cuatro objetivos estratégicos en sus conclusiones. El tercero de ellos está dirigido a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Determina, por tanto, como una de las áreas prioritarias de la cooperación europea en educación y formación durante el primer ciclo (2009-2011), el desarrollo de la cooperación relacionada con los educandos que presentan necesidades especiales, fomentando la educación inclusiva y personalizada mediante un apoyo oportuno, al igual que la detección precoz de las necesidades especiales y el establecimiento de servicios bien coordinados en la educación escolar, garantizando itinerarios complementarios de educación y formación.
- El *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo* (CESE): "Educación para la inclusión: un instrumento de lucha contra la pobreza y la exclusión social", firmado el 28 de abril de 2010, considera las razones fundamentales por las que es preciso optar por una educación inclusiva:

  a) Educativas: la exigencia de que el sistema educativo llegue a todos supone que dicho sistema se abra a la diversidad del universo que se debe educar.
  b) Sociales: la educación puede y debe contribuir al cambio de mentalidades, ayudando a la construcción de sociedades sin discriminación ni prejuicios, en donde todos los habitantes puedan ejercer sus derechos fundamentales.
  c) Económicas: la educación inclusiva contribuirá a au-

mentar la competitividad real de las sociedades frente a los nuevos desafíos económicos. La competitividad basada en el buen hacer y no en el enfrentamiento desleal. La inclusión y la calidad se refuerzan mutuamente.

Se señalaron unos temas preferentes para el año 2010:

1. La pobreza infantil y la transmisión de la pobreza de una generación a otra.
2. Un mercado laboral que propicie la inclusión.
3. La falta de acceso a la formación y a la educación.
4. La dimensión de género de la pobreza.
5. El acceso a los servicios básicos.
6. La superación de la discriminación y el fomento de la integración de los inmigrantes y la inclusión social y laboral de las minorías étnicas.
7. El estudio de las necesidades de las personas con discapacidad y de los demás grupos vulnerables.

– Es importante también dejar constancia del trabajo que lleva a cabo, desde el año 1996, la *Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*, ahora denominada *Agencia Europea para las necesidades especiales y la educación inclusiva*, organización independiente y autónoma, de la que España es miembro desde el mismo año de su creación, a raíz de la finalización del programa Helios II, contando para su funcionamiento a nivel de Estado con una red específica en todas las Comunidades Autónomas, si bien el Ministerio de Educación ostenta la representación general ante la Agencia. En el momento actual, esta se encuentra respaldada por la Comisión y el Parlamento Europeo y está conformada por treinta Estados de Europa, para actuar como plataforma de colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva. Su actuación se dirige a ampliar la cooperación europea en materia de necesidades educativas especiales, a recoger, procesar y distribuir información sobre buenas prácticas e innovación, a fomentar y difundir la investigación y el perfeccionamiento profesional y a complementar la aplicación de programas. Sus publicaciones (revista y libros de sus investi-

gaciones) constituyen una interesante aportación para los profesionales de la educacion interesados en construir un modelo de educación inclusiva, ya que no solo se preocupa del alumnado con discapacidad, sino también del que presenta alta capacidad intelectual o se encuentra en desventaja por razones de inmigración o de discriminación de carácter social, en general.

- *Comunicación de 15 de noviembre de 2010*, de la Comisión Europea al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones: "Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras". Se centra en la supresión de barreras, identificando ocho ámbitos de actuación para lograrlo: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Define cada uno de los ámbitos y concreta actuaciones para trabajar con eficacia en la superación de las situaciones difíciles que persisten en ellos. En el apartado correspondiente a educación y formación, finaliza con una propuesta decidida: "Promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad". Como se indica en su título, esta Europa sin barreras deberá ser una realidad en el año 2020.
- *Comunicación de 17 de febrero de 2011, de la Comisión Europea*, sobre "Educación y cuidados de la primera infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo del mañana", destacando la importancia de la escolarización y la atención temprana a todos los niños y niñas, y muy especialmente a los que presentan necesidades educativas especiales, pertenecen a entornos sociales desfavorecidos, se desenvuelven en ambientes pobres o son de familias migrantes y con escasos ingresos. A lo largo de sus reflexiones resalta que la atención a estos niños en sus primeras edades contribuye tanto a su mejor éxito escolar (uno o dos años de adelanto, en relación con su edad, en las pruebas PISA), como a reducir el abandono escolar prematuro y disminuir en un 20% la población en riesgo de pobreza y abandono, dentro de la Estrategia Europa 2020. Como recomendaciones finales, propone:

a) Utilizar la educación y los cuidados de la primera infancia de forma eficaz para mejorar la integración y reducir el abandono escolar prematuro;
b) Ampliar el acceso de los niños de entornos desfavorecidos, inmigrantes y niños romaníes a una educación y unos cuidados de la primera infancia de calidad (mediante medidas para incentivar la participación de las familias desfavorecidas, a adaptar los servicios a las necesidades de las familias o a hacerlos más accesibles y asequibles);
c) Obtener pruebas de las ventajas que tiene un servicio universal con respecto a los servicios adaptados, así como de su impacto;
d) Elaborar modelos de financiación eficaces y equilibrar la inversión pública y privada.

– *Decisión del Consejo de la Unión Europea*, de 14 de abril de 2014, relativa a la firma, en nombre de la Unión Europea, del Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.

Normativa española de educación inclusiva

– La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*, dedica su capítulo VII, artículos 49 a 53, a la Educación Especial, reconociéndola oficialmente dentro del sistema educativo. Ya en ese momento, el planteamiento de atención educativa fija que solo el alumnado con discapacidades graves sería escolarizado en Centros de educación especial, mientras que el resto sería atendido en Centros ordinarios, si bien en aulas de educación especial, en su caso. El objetivo prioritario que se marca reside en la educación de este alumnado, su preparación para el trabajo y su integración en la vida social y laboral, siempre que fuera posible.
– La *Constitución Española* de 1978 dedica su artículo 24 a la educación, reconociéndola como derecho de todos los espa-

ñoles y encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos, realizando una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

De acuerdo con lo establecido en la Constitución, el *Real Patronato de Educación Especial* (ahora *Real Patronato sobre discapacidad*), creado en 1976 y presidido por S.M. la Reina, acordó la elaboración de un *Plan Nacional de Educación Especial* inspirado en los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de servicios y equipos multiprofesionales e individualización de la enseñanza.

- La *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)*, estableció como obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social para todos los minusválidos. Esta Ley promueve la "integración educativa" en la escuela ordinaria, insistiendo en el planteamiento de que solo en ocasiones de excepcional gravedad, los alumnos sean escolarizados en Centros de educación especial.
- *El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, organizó nuevamente esta educación, estableciendo un currículum basado en el general para todos, aunque considerando las diferencias individuales.
- *La Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86*, que, basándose en lo regulado por el anterior Decreto, supuso el comienzo de la integración educativa, con carácter experimental, en España, reconociendo su posibilidad de generalización a partir de experiencias positivas que ya se estaban practicando en diferentes realidades del Estado. Las directrices que marcó esta Orden, fueron: a) Que en el curso 1985/86 se diera prioridad a la integración educativa de los alumnos de Educación Especial de edad preescolar y de primer curso de la EGB; b) Que existiera un Centro para la integración de este alumnado por cada sector de po-

blación comprendido entre 100.000 y 150.000 habitantes; c) Que se garantizara la continuidad de la integración de los mismos alumnos y en los mismos Centros en que la iniciaron en el curso 1985/86. Se dieron, igualmente, recomendaciones complementarias, iniciándose la integración educativa en Centros que se presentaron voluntariamente a la misma.

- *La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, reconoció ese derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pudiera estar limitado por razones sociales, económicas o de residencia; estableció el derecho y la obligatoriedad de la educación básica gratuita en el nivel de educación general básica y en la formación profesional de primer grado; reconoció la igualdad de derechos y deberes de todos los alumnos, entre los que se encuentra el derecho a recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, sobre todo en el caso de presentar necesidades educativas especiales que impidieran o dificultaran el acceso y la permanencia en el sistema educativo.
- *El Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos de la Educación Especial*, cuya intención y finalidad fue apoyar la generalización del programa de integración educativa promovido y puesto en marcha a partir del Real Decreto 334 y la Orden de 20 de marzo de 1985, ya mencionados.
- La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)*, introdujo el concepto de necesidades educativas especiales y consolidó los principios y prácticas necesarios para generalizar la escolarización integrada. Estableció, continuando las propuestas de normas anteriores, que la escolarización en Centros específicos solo se llevara a cabo en casos excepcionales. Igualmente, reguló la adecuada organización de los Centros para poder realizar la integración, elaborando las adaptaciones curriculares que facilitaran a este alumnado la consecución de los objetivos establecidos de forma general, en el mayor grado posible.
- *La Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y de supresión de barreras arquitectónicas*, supone un avance

importante para progresar en la incorporación a la sociedad de las personas con discapacidad, pues aborda la posibilidad de acceso a los espacios públicos, a los edificios, a los transportes, a la vivienda, etc., para facilitar esa accesibilidad universal (también a los sistemas de señalización y comunicación) todavía no lograda de modo absoluto.

- La *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*, definió la población escolar con necesidades educativas especiales, estableciendo que era la que presentaba necesidades derivadas de discapacidad y trastornos graves de la conducta, al igual que los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Reguló también la obligatoriedad de los Centros docentes sostenidos con fondos públicos de escolarizar a este alumnado.
- El *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril*, de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, organizó todos los elementos relacionados con la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, derivadas de la historia educativa y escolar, de sus condiciones personales de sobredotación intelectual o de condiciones también personales de discapacidad sensorial, motora o psíquica. Este Real Decreto fue importante por ofrecer garantías de calidad educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales, incorporando esta atención al Proyecto Curricular de los Centros y aumentando los recursos, medios y apoyos complementarios para garantizar la educación de calidad a este alumnado. Por otra parte, amplió la participación de los padres y su posibilidad de colaboración con el Centro educativo.
- *La Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial*, resultó interesante para establecer modelos flexibles y amplios, que llevaran a la máxima autonomía personal y/o laboral a este alumnado, en función de sus posibilidades.

- *La Orden 235/2002, de 7 de febrero, por la que se constituye el Foro para la atención educativa a personas con discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento* (su Reglamento fue modificado por la Orden 1974/2002, de 25 de noviembre). Este Foro tiene asignadas ocho funciones principales, para salvaguardar el cumplimiento de la normativa, realizar estudios e investigaciones y proponer las innovaciones y avances necesarios que promuevan la inclusión de las personas con discapacidad, manteniendo relaciones con otros foros internacionales, nacionales o locales.
- La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*, aunque no llegó a implantarse al ser suspendida por el nuevo Gobierno del Estado Español, a finales del curso 2003-2004, dedicaba el capítulo VII del título I a la atención del alumnado extranjero, del superdotado intelectualmente y del que presentara necesidades educativas especiales por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores equivalentes
- En el momento actual, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, establece que la calidad de la educación y la inclusión educativa requiere de la actuación en otros ámbitos de la vida social a fin de que el principio de inclusión sea una realidad en todos los sectores en los que los ciudadanos desarrollan su vida. Dedica su Título II (Equidad en la educación), Capítulo I, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el cual servirá de marco para el tratamiento que abordaremos a lo largo de este texto. Esta Ley ha sido modificada significativamente por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*, aunque permanecen los elementos básicos relacionados con el modelo de educación inclusiva de la LOE.

Además del Ministerio de Educación, otros Departamentos ministeriales desarrollan normativa que complementa la acción del sistema educativo, como no puede ser de otro modo. Se pueden destacar las siguientes normas:

- *La Ley 51/2003, de 2 de diciembre de 2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas*

con discapacidad, responde al hecho de que las personas con discapacidad constituyen un sector de población heterogéneo, pero todas tienen en común que, en mayor o menor medida, precisan de garantías específicas para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural del país. Recoge la obligación de los poderes públicos de asegurar que las personas con discapacidad disfruten del conjunto de los derechos humanos: civiles, sociales, económicos y culturales. Las razones que la justifican son la persistencia en la sociedad de desigualdades y los cambios operados en la manera de entender el fenómeno de la discapacidad, así como la aparición de nuevos enfoques y estrategias. Actualmente, se entiende que las desventajas que presenta una persona con discapacidad tienen su origen en las dificultades personales, pero también en los obstáculos y condicionamientos que en la propia sociedad se oponen a la plena participación de estos ciudadanos.
Desde estos planteamientos aparecen dos estrategias de intervención, relativamente nuevas y progresivamente convergentes: la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal.

- *La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia,* regula las condiciones básicas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho subjetivo de la ciudadanía a la promoción de la autonomía personal y, por otra parte, la atención a las personas en situación de dependencia, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, con la colaboración y participación de todas las Administraciones Públicas y la garantía por la Administración General del Estado de un contenido mínimo común de derechos para todos los ciudadanos en cualquier parte del territorio del Estado español.
- La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres,* en el capítulo II del título II, establece los criterios de orientación de las políticas públicas en materia de educación y garantiza un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través del principio de igualdad de tra-

to en los objetivos y en las actuaciones educativas, evitando que se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres por comportamientos sexistas o por estereotipos sociales asociados.

- *La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, regula el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, en los términos establecidos en esta Ley.
- *La Orden 2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.* Integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), del Consejo Escolar del Estado y de la Conferencia Sectorial de Educación, es un órgano colegiado de carácter consultivo que se constituye como espacio de encuentro, debate, propuesta, impulso y seguimiento de las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo.

Alguna de las consecuencias derivadas de la normativa antedicha, es que se han ido declarando "años" dedicados a las actuaciones específicas para la defensa de las propuestas realizadas normativamente. Por ejemplo, se declaró el año 2010 como "Año europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social", el año 2008 como "Año europeo del diálogo intercultural" o el año 2003 como "Año europeo de las personas con discapacidad". Como es sabido, los dictámenes o resoluciones de la Comisión Europea no son de obligado cumplimiento para los Estados miembros de la Unión, pero estos suelen preparar acciones concretas, en esos años, dedicadas difundir y favorecer los acuerdos habidos en esas declaraciones. Tras la conmemoración de estos "años", se publican los resultados obtenidos en los países que se han adherido a dichas propuestas.

En paralelo, también se conmemoran "días" específicos dedicados a temas semejantes a los del párrafo anterior. Como ejem-

plo, tenemos el 30 de enero como "Día de la paz y de la no violencia", el 21 de marzo como "Día internacional contra el racismo", el 2 de abril como "Día del autismo", el 16 de noviembre como "Día internacional de la tolerancia" o el 3 de diciembre como "Día internacional de las personas con discapacidad".

Si bien estas acciones aisladas pueden resultar meramente anecdóticas y sin mayor repercusión para la educación inclusiva, incardinadas en unos planteamientos genéricos de inclusión contenidos en los proyectos educativos y reforzadas con la conmemoración, en determinados días o años, de actuaciones especiales por parte de la comunidad educativa, resultarán de gran interés y utilidad para afianzar actitudes y competencias estrechamente relacionadas con los temas resaltados.

¿Es ya la hora de la educación inclusiva?

Yo creo que sí, que ya va siendo hora de hacerla realidad en nuestras aulas. Parece que hay suficientes normas que abogan por la inclusión, ¿o todavía no son bastantes? Es fácil interpretar que todos estamos de acuerdo en la teoría y en las múltiples declaraciones de principios, tanto por parte de los países que hacemos algo como los que solo firman y luego se olvidan del compromiso adquirido. Se deduce que lo único que falta es poner en práctica lo que afirmamos, lo que reivindicamos, lo que es justo en el buen entendimiento de la sociedad entera, por lo que acabamos de comprobar en normas, declaraciones, conferencias, dictámenes..., a todos los niveles. Hay que reducir la brecha entre la teoría y la práctica, evitando que, como ocurre en demasiadas ocasiones, la legalidad se quede en una declaración de buenas intenciones sin llegar nunca a mejorar la calidad de vida y, en nuestro caso, de la educación de las personas a quienes se dirigen.

¿A qué estamos esperando? ¿A qué se resuelva alguna de las variadas crisis que atravesamos para disponer de mayores recursos? Me parece que no, porque el movimiento de inclusión educativa comenzó cuando nos encontrábamos en el "estado del bienestar", al menos en Europa, y avanzó, pero con dificultades. Muchas de las opciones que hay que implementar para que la educación inclusiva sea un hecho en las aulas no implican incremento de re-

cursos materiales. Otras sí, por supuesto. Pero la actitud favorable hacia la inclusión, la aceptación abierta de todo tipo de alumnado en el Centro, la utilización variada de los recursos didácticos que ya están disponibles, la diversificación de estrategias metodológicas por parte del profesorado, la aplicación de la evaluación continua, la puesta en práctica del trabajo en grupo, colaborativo, entre los alumnos y alumnas dentro del aula, el trabajo en equipo de los docentes, la flexibilización del diseño curricular, la incorporación de las familias a las actividades escolares y el incremento de su compromiso con las líneas educativas del Centro docente..., estoy convencida de que son cuestiones que se pueden aplicar si se tiene voluntad de hacerlo y si se cuenta con la preparación profesional adecuada, que doy por supuesta.

En cada momento histórico nos encontramos ante diferentes retos que hay que superar. Antes citaba la crisis económica generalizada que parece nos invade últimamente y de la que no acabamos de salir, a la que se ha añadido en el último año la llegada de cientos de miles de refugiados a Europa, procedentes de países en guerra permanente o sojuzgados por regímenes imposibles de soportar, entre los que se encuentran numerosos niños y niñas que también requieren de educación (como todos) y que deben ser atendidos con especial cuidado a su situación social, existencial e individual. La educación inclusiva abarca a toda la población escolar, por lo que es un modelo que debe practicarse ya en todas las instituciones educativas de todos los niveles, con el compromiso y la responsabilidad que, lógicamente, lleva consigo. Como decía, cada día nos traerá nuevas situaciones de todo tipo, pero eso no justifica el "no hacer", en espera de tiempos mejores. Esos tiempos mejores llegarán, precisamente, a través de la innovación educativa adecuada a las circunstancias del momento. Esta sociedad cambiante, acelerada, tecnológica..., que nos rodea, es la que exige la adopción inmediata de un modelo educativo válido que no excluya a nadie de la misma.

Caminando hacia el logro de la escuela inclusiva surgirán situaciones no fáciles de resolver o que precisarán de nueva formación y actualización de todos los participantes en el trabajo educativo. Es evidente. Pero para llegar a ese momento, hay que comenzar a trabajar en el modelo deseado. Es la única forma de conocer y diagnosticar, sobre una base de evaluación certera, las carencias

existentes y los recursos (de todo tipo) pendientes de conseguir para seguir avanzando. Cuando el modelo se implementa, se valoran los procesos que tienen lugar en el Centro y en las aulas, se refuerza todo lo que de positivo se está produciendo, se concreta lo que falta, se va consiguiendo y se sigue avanzando sin dejar nunca de mejorar. Entonces es posible perfeccionar el primer proyecto, la primera hipótesis de trabajo planteada. El compromiso de las Administraciones educativas es ineludible, por supuesto. Mediante una evaluación fiable y la detección de necesidades legislativas, materiales, etc., que surgen en los Centros, la voluntad política debe responder sin vacilación. La educación inclusiva es tarea de toda la sociedad y, cómo no, de los responsables directos de los gobiernos respectivos.

Será la única forma de lograr una educación inclusiva, insisto, democrática y de excelente calidad, que atienda a todos y cada uno de los alumnos que conforman nuestra sociedad actual y quienes serán los protagonistas de la futura.

Capítulo 2

UN SISTEMA EDUCATIVO PARA LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Las diferencias de la persona como imprescindible marco educativo de referencia

En las últimas décadas se viene reconociendo la necesidad de atención específica, singular o personalizada al alumnado, de acuerdo con las diferencias que este presenta. Realmente, todos los estudiantes han sido siempre distintos y la buena educación ha prestado consideración a esta circunstancia a lo largo del tiempo, si bien no era algo reconocido de forma general. Por el contrario, lo que parecía pretenderse era conformar grupos homogéneos de alumnos, para así "enseñar" mejor a la vista de la igualdad de los educandos. Lo conseguido, como sabemos, fue reunir al alumnado por el criterio de edad cronológica, pero, en absoluto, por identidad personal. Afortunadamente, este agrupamiento no ha conseguido hacernos clónicos ni iguales; simplemente ha derivado en graves errores educativos, cuando no se han considerado las diferencias individuales o de grupo a pesar de la coincidencia de edad. Se puede seguir con este modelo de escolarización, pero sin engañarnos profesionalmente, es decir, siendo conscientes de que cada niño o niña que tenemos delante es distinto del otro. Así podremos avanzar hacia cotas más altas de educación, con repercusión positiva en cada persona que se forma.

Sin embargo, también hay que anotar la tendencia, cada día más extendida, de personalizar la educación mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o, mejor, a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) que suponen un paso más, es decir, la aplicación de las primeras a una mejor educación y a un mayor avance en el

aprendizaje personal y grupal. Ya son muchos los Centros docentes que han organizado su intervención de modo totalmente individualizado, en aulas donde cada estudiante establece su ritmo de trabajo y su dedicación diaria a unos temas u otros. Pueden estar juntos alumnos de varias edades, trabajando en diferentes actividades, con varios profesores que orientan y tutorizan esos trabajos, dando seguimiento a los progresos del alumnado, tanto en lo individual como en lo social (es importante no dejar este aspecto de lado, pues puede ver disminuido su desarrollo si se hace mucho hincapié en el aprendizaje singular). Cuidando lo afectivo y lo social, no se gradúa la enseñanza para todo un grupo, sino que se deja libertad de ritmo y de estilos de aprendizaje..., de manera que todos puedan llegar a las competencias y objetivos previstos transcurriendo por el camino más adecuado para cada uno.

Es evidente, por tanto, que el marco común que resulta válido para el modelo de educación inclusiva se incardina en la necesidad de atender a la diversidad de características que presentan las personas en cualquier circunstancia de la vida, y también, cómo no, en sus primeras etapas de desarrollo, que tienen lugar, en buena parte y durante muchísimas horas, en las instituciones educativas, dado el carácter obligatorio de la educación hasta, al menos, los 16 años de edad.

Este planteamiento obliga a tomar en cuenta tanto las situaciones sociales en las que se encuentra cada estudiante –debidas a su contexto familiar y grupal habitual o a las condiciones laborales de sus padres–, como las personales en lo que se refiere a su idiosincrasia intelectual o biológica (considerando, no obstante, la fuerte relación entre ambas) o a circunstancias temporales que exigen momentáneamente atención particular.

¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la atención a la diversidad en educación? Evidentemente, a la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se llevan a cabo en los Centros docentes. Esa personalización tiene que ser asumida desde dos perspectivas fundamentales:

- La del planteamiento del sistema educativo general, que debe responder a las normas establecidas por las Administraciones correspondientes dentro del marco de la legislación internacional a la que se haya adherido por el país co-

rrespondiente, y que tienen que considerar las exigencias derivadas de un sistema universal y, en consecuencia, diversificado (estructura, formación del profesorado, instalaciones, equipamiento, otros profesionales, recursos didácticos apropiados, medidas legales fundamentales y complementarias, etc.).

- La del Centro educativo en su entorno, con el conjunto de la comunidad escolar, que tomando en consideración el marco anterior, deberá incorporar e implementar las opciones más apropiadas para llevar a la práctica la educación inclusiva. La escuela o el Centro docente, de cualquier nivel, es el lugar en el que se producen los hechos educativos, por lo que ahí lograremos concretar el modelo pretendido, o no lo conseguiremos nunca. Pasarán las leyes, una tras otra, sin que cambie nada dentro del aula si las escuelas no asumen como propio el enfoque inclusivo de la educación. La concreción del diseño curricular general, sus opciones metodológicas y evaluativas, la organización flexible, la interacción institucional con la familia..., prácticamente la totalidad de las decisiones deberán tomarse en el Centro docente, por lo que su comunidad (profesorado, directivos, inspección/supervisión, familias, otro personal, administraciones cercanas, asociaciones, empresas del entorno, etc.) será la última (y la primera) responsable del modelo educativo aplicado.

A lo largo de estas páginas, abordaremos muchas de las cuestiones citadas, centrándonos especialmente en las que se relacionan con la teoría y la práctica educativas, y más concretamente con todas las que afectan a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, con preferencia sobre las que debe tomar la Administración en cada caso, de manera que se favorezca la educación inclusiva sin necesidad de esperar a grandes reformas (que siempre convulsionan el sistema educativo y su práctica), sino a través de la innovación permanente que el profesorado tiene que poner en funcionamiento si quiere adecuar su educación a la población escolar que atiende y a las exigencias de su contexto y su tiempo particulares.

El cambio fundamental que se está pidiendo para que la educación inclusiva sea una realidad es la ruptura con las rutinas igua-

litarias, homogeneizadoras, de modo que seamos conscientes de que nuestros alumnos y alumnas, aunque todos tengan diez años, no son iguales... Puede ser adecuado el agrupamiento por edad[10], pero en el buen entendimiento de que cada alumno es diferente al otro, siempre, aunque no sea de otra cultura o no tenga necesidades educativas específicas (utilizando la terminología oficial, más o menos extendida). Siempre los alumnos presentan diferencias entre ellos. Por eso la personalización de la educación y de la enseñanza es la clave para llegar al modelo de educación inclusiva y para la consecución del éxito escolar de todos, para el logro de unos buenos resultados de aprendizaje de cada alumno o alumna en función de sus características y de sus posibilidades. Hay que modificar hábitos recalcitrantes, especialmente en metodología y en evaluación, ya que son dos elementos curriculares que constituyen quicios imprescindibles para la atención a la diversidad desde la educación y, además, que nunca se establecen de forma obligatoria en la regulación legal de los sistemas, por lo que el profesorado dispone de una gran autonomía para implementarlos de un modo u otro.

Antes de entrar en el comentario de los dos grandes modelos de sistemas educativos que se encuentran vigentes –y se han encontrado a lo largo de la historia, en algunos momentos como opción única–, quiero aclarar que siempre que aparezca el término currículum en esta obra –salvo que se diga lo contrario– nos estamos refiriendo a algo más que a una mera "programación" de conocimientos en sentido tradicional y que, por ello, se está realizando una alusión a algo más amplio, más comprensivo de la realidad, incluyendo por ello otros muchos elementos organizativos y funcionales tanto o más importantes que los relativos exclusivamente a la transmisión de conceptos, recogidos en una serie de temas que, en su momento, constituyeron los programas de enseñanza. En cualquier caso, son momentos sociales diferentes que, por eso mismo, exigen una educación diferente, resaltando ahora mismo y abogando por la inclusión, en el desarrollo de las capacidades o la adquisición de las competencias necesarias en cada época histórica.

---

[10] Realmente hay que reconocer el avance que supuso para la educación, en su momento, la escuela graduada.

ESCOLARIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las fórmulas que se generan desde la Administración educativa de cualquier país, y que ofrecen, como consecuencia, distintas estructuras escolares para la educación del alumnado –entre las que puede, en mayor o menor grado, elegir cada familia–, suponen diferentes modelos para escolarizar a los niños y niñas, especialmente pensando en las etapas de educación obligatoria y que, por lo tanto, afectan a la globalidad de la población. Una Administración puede cumplir con la obligación de ofrecer educación a sus jóvenes generaciones y, en consecuencia, garantizar el derecho a la educación de toda su población, bajo diversos enfoques, de acuerdo con el tipo de sociedad que quiera promover para su país.

Por un lado, es posible ofertar un modelo segregado o diferenciado de educación, en el que los alumnos se escolarizan de acuerdo con determinadas características personales, de muy distinto tipo. Aparecen escuelas para niños, por un lado, y para niñas, por otro, para alumnos con necesidades educativas especiales, para alumnos con alta capacidad intelectual, para inmigrantes (por nacionalidades o lenguas), para indígenas, para los de determinada religión, para los pertenecientes a diferente clase social... En fin, la gama es variada según el país y la ideología del gobierno que lo dirige.

Por otra parte, se puede ofrecer un modelo inclusivo de educación, en el que todo el alumnado asiste a una misma escuela y es atendido en ella de acuerdo con su singularidad individual o peculiaridades de diferente tipo o ámbito (ya señaladas en el párrafo anterior) más o menos permanentes o circunstanciales surgidas durante su periodo de educación obligatoria. Es decir, que se educan juntos niños y niñas de distintas capacidades y talentos, de distinta etnia, de diferente cultura y/o lengua, de diferente sexo/género, de cualquier creencia religiosa... Así se conforma una escuela que constituye una micro-reproducción de la sociedad democrática real, en la que van a tener que vivir y convivir esas personas en el presente y, sobre todo, en los años futuros, en los que ellos sean los protagonistas de la vida social.

Con la simple enumeración del concepto de escuela segregada e inclusiva, ya se observa que no está generalizado un modelo

"puro", tampoco en las sociedades autodenominadas democráticas. Quedan muchas secuelas, muchos restos de regímenes políticos, de intereses de clases sociales predominantes o de ideologías religiosas, contrarios al planteamiento que actualmente queremos y decimos disfrutar.

Seguidamente analizaremos las características y las consecuencias que cada uno de estos modelos posee, tanto por lo que se refiere al funcionamiento interno del sistema educativo, como a las repercusiones decisivas que tendrán en la viabilidad de la convivencia social.

Figura 1: Escolarización segregada e inclusiva

Escolarización segregada	Escolarización inclusiva
Por capacidad	Escuela para todos, capaz de ofrecer respuestas adecuadas para cada uno.
Por lengua	
Por cultura	
Por etnia	
Por contexto social	
Por sexo/género	
Por nivel de aprendizaje	
Por talento	

Fuente: Elaboración propia

El diseño curricular cerrado y el modelo segregado de escolarización

Partiendo de la base de que este planteamiento no se ajusta al modelo de sociedad democrática que ahora defendemos, conviene no obstante conocer sus principios y sus consecuencias, porque en algunos casos se practican, de hecho, algunos de sus fundamentos o aplicaciones, aunque sea de modo inconsciente, dada la larga trayectoria de su implantación educativa a través de las diferentes épocas históricas. La democracia es reciente como forma de gobierno e interesa no olvidar su filosofía, para no desdecirla con las prácticas diarias en la educación institucional.

Si se utiliza como eje el diseño curricular de la enseñanza, en el amplio sentido que antes quedó apuntado, puede conectarse directamente la ideología que promueve la educación segregada con la propuesta de un currículum escolar cerrado, pues parte de que todos los alumnos son iguales, o deben serlo.

Se entiende por *currículum cerrado* aquel que responde a una concepción curricular adscrita a un programa de conocimientos o plan de estudios meramente instructivo y ofrece, además, totalmente delimitados los contenidos de todos los componentes que lo conforman, incluso hasta sus más mínimos detalles de funcionamiento; es decir: la estructura, las materias curriculares, los objetivos, los contenidos, su secuenciación y temporalización, los métodos que deberán utilizarse, los tipos de actividades –incluso a veces se determinan las actividades concretas que se realizarán– y los recursos didácticos, el modelo de evaluación, incluyendo pruebas específicas para los distintos tramos que se fijen..., y también –en lo que se refiere a organización–, se definen los tiempos, los horarios, la utilización de los espacios, los reglamentos internos, el modelo de dirección, el establecimiento de relaciones institucionales, las vías de información internas y externas, etc. Creo que merece pocos comentarios, por cuanto que no ofrece posibilidades de modificación alguna y lo único que solicita de los Centros y del profesorado es su aplicación puntual y obediente. Su finalidad es garantizar la misma educación y enseñanza en todos los Centros y para toda la población, entendiendo implícitamente que esta población presenta unas características homogéneas y que, por lo tanto, los resultados positivos con un determinado grupo deben serlo, igualmente, con el resto. En buena lógica, este modelo es perfectamente coherente con un sistema político y social rígido, de carácter autoritario, que quiere conseguir la permanencia de sus principios a través de la uniformidad en todas las personas a través de la instrucción institucional y que la asegura –con todas las interrogantes que se quieran añadir a esta "seguridad"– imponiendo un programa –no me atrevo a denominarlo currículum– igual para todos los del mismo grupo. Un sistema centralizado, que responde a una concepción de la persona y de la sociedad que impide cualquier otra alternativa posible a la regulada desde la Administración.

Este modelo de programación se ajusta bien a la educación segregada, pues escolariza al alumnado en base a pretendidas características generales comunes: resultados académicos, capacidad, talento, etnia, lengua..., lo cual favorece la idea de que "son todos iguales", aunque, incluso atendiendo a estas peculiaridades, dentro de ellas todos sigan siendo diferentes.

Al referirse Wickens (1974: 179-198) a los currículos dentro de los sistemas educativos, caracteriza el cerrado con algunos rasgos típicos del mismo, tomando en cuenta tanto lo relativo a su intencionalidad, como a su elaboración y aplicación. Así pues, los currículos cerrados:

- Pretenden mantener el sistema establecido mediante el logro de las conductas propuestas.
- Fijan todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, métodos y evaluación.
- Dominan la interacción en el aula mediante la estrategia de premios y castigos.
- Se organizan a través de procesos lineales y acumulativos.
- Jerarquizan los aprendizajes conceptuales, sin considerar otros que también realiza el Centro educativo, de forma explícita o implícita, y que constituyen parte importante de la educación integral de la persona.
- Calculan la eficiencia, entendida como la transmisión del mayor número de contenidos en el mínimo tiempo.
- Ordenan los contenidos desagregados en las materias tradicionales, sin tomar en cuenta las actuales exigencias sociales.
- "Miden" el "aprendizaje" de esos contenidos por el grado de información recordada y las habilidades observables.
- Son elaborados por personas distintas a las que los aplican y evalúan.
- Imponen al profesor el papel de simple transmisor de los conocimientos establecidos y al alumno el de receptor pasivo de los mismos.
- Deciden los criterios de evaluación en función de los objetivos observables de comportamiento.
- Atribuyen importancia fundamental a la conformidad con la norma establecida y con los valores tradicionales.

- Sobrevaloran los resultados por encima de los aprendizajes adquiridos durante los procesos.

Resulta evidente el papel social de control que posee este modelo curricular y la uniformidad y sumisión que exige de la persona, tanto de la que educa como de la que se educa. Por ello, es un modelo válido para determinados regímenes políticos y determinado modelo de sociedad, que no coincide, precisamente, con el democrático e inclusivo del actual contexto de convivencia.

Desde un enfoque simplista de la sociedad y de la educación, ciertamente la inhibición en las decisiones curriculares de los protagonistas de la educación, es decir, de profesores y alumnos fundamentalmente (se puede ampliar el marco a directivos y supervisores), este planteamiento resulta más sencillo de implementar, dado que son pocos los que deciden y tienen muy claro lo que pretenden. En principio, se esgrimen argumentos tales como la linealidad en la transmisión y evaluación dentro del sistema, garantía de impartición de determinados niveles instructivos iguales para todos, equilibrio entre todas las materias curriculares, etc. Si efectivamente esto se consiguiera del modo que se expone, alguna ventaja tendría, al menos para los legisladores (quizá no tanto para la sociedad ni para el alumnado), que lograrían un modelo social determinado y regido por los principios transmitidos sistémicamente. Pero, por suerte, no se cumplen las premisas antedichas, ni para las intenciones del que ordena ni para el desarrollo de la persona. Es decir, con estos planteamientos el regulador no se garantiza la reproducción o creación del modelo social que persigue y, además, el profesorado nunca "obedece" literalmente las normas legales, pues siempre posee márgenes amplios de autonomía en su aula, incluso en sistemas totalmente cerrados o autoritarios. Además, por mucho que se insista, cada alumno y alumna es diferente al otro, por lo que no les interesará lo mismo, no se motivarán con idénticos estímulos, sus estilos cognitivos se favorecen con diversas metodologías y recursos, sus ritmos de aprendizaje son variados..., y un sinfín de divergencias que se presentan día a día en las aulas ante el docente, que, si quiere alcanzar niveles positivos de desarrollo en su alumnado, deberá adaptar su forma de hacer a las singularidades discentes.

Desde otro punto de vista, hay que afirmar con rotundidad los graves problemas que acarrean estos sistemas impositivos y

rígidos: anulación de la iniciativa innovadora del profesorado, fomento de personalidades pasivas, imposibilidad de adecuación del sistema a las diferencias personales, falta de motivación en la comunidad escolar, desprecio por la diversidad de ideas y culturas, burocratización de las decisiones educativas que las alejan de la realidad, exigencia de sumisión absoluta ante la autoridad... (Kirk, 1989).

Me parece que pesan demasiado las desventajas para poder ni siquiera pensar en el currículum cerrado como modelo válido y aceptable en estos momentos, en los que, para salir adelante, resultan imprescindibles personalidades críticas, innovadoras, emprendedoras. Por otra parte, y afortunadamente, es inviable su implementación en una sociedad democrática que pretenda educar a sus ciudadanos para la participación activa en la misma, ya que el resultado pragmático del modelo segregado que desarrolla un programa cerrado de conocimientos deriva en un "ciudadano" pasivo, no participante, callado, sumiso, anodino, no creativo... Que, además, supone que los sujetos se desarrollan en contextos bastante homogéneos y con pocas posibilidades de cambio en lo que se refiere a entorno y nivel social. En definitiva, todo lo contrario de lo que fomenta la democracia para su práctica habitual y de la realidad que nos rodea, al menos en el plano teórico.

El diseño curricular abierto para la educación inclusiva

La educación inclusiva y, por lo tanto, los Centros docentes inclusivos, se caracterizan por su compromiso para atender con la calidad educativa adecuada a todo el alumnado, lo que implica, sin duda alguna, la consideración de cualquier característica o circunstancia que puedan plantear sus estudiantes. Esa personalización educativa deberá garantizar que cada alumno o alumna alcance de la mejor manera las competencias previstas en el sistema, a través de la estructura curricular y organizativa establecida para ello.

Se descarta, así, desde este enfoque, la filosofía del currículum cerrado ya expuesta, y aboca a la adopción de un currículum abierto, que como premisa y entramado general permita esas adaptaciones necesarias para el desarrollo personal y el aprendizaje de cada alumno, sin renunciar a una base cultural común.

El currículum abierto se define como aquel que, incluso regulando los elementos considerados como imprescindibles y básicos en el aprendizaje del alumnado, de acuerdo con las normas de cada país y el consenso general que garantiza su adopción democrática, no cierra la concreción última de su implementación, sino que establece un margen suficiente de autonomía para las instituciones y los profesionales docentes, constituidos como equipo, con objeto de posibilitar la toma de decisiones pertinente en función de las características del contexto y de la población que se atiende en la realidad. Los elementos básicos a los que aludo pueden ser los objetivos generales del sistema y las competencias que deben dominarse, los contenidos comunes incuestionables, las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades dentro de un sistema general, los indicadores de evaluación comunes para la promoción y la titulación, etc. Es decir, que si en la sociedad presente parece necesario avalar la calidad educativa para los ciudadanos de cada nación o, por citar un ejemplo más amplio, de la Unión Europea, resulta conveniente establecer una base que se respete en cualquier región o escuela de determinado territorio, de manera que las personas no sean discriminadas por su lugar de nacimiento o por su desempeño laboral, por el tipo de escuela al que asisten, etc., sino que estos factores no resulten condicionantes negativos para los logros que debe alcanzar el estudiante. En definitiva, se trata de conjugar la apertura curricular –imprescindible para que la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad sea un hecho cierto– que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educativo obligatorio atiende (a todas, afortunadamente, en gran parte de países), con un modelo curricular básico acordado socialmente como garante de esa calidad pretendida y que, por ello, determina qué es lo que no puede faltar en la educación ofertada.

En general, el diseño curricular abierto suele marcar las capacidades que deben desarrollarse y, en las últimas décadas, las competencias que tienen que estar adquiridas al finalizar las diferentes etapas o niveles en los que se estructure el sistema, unas líneas de contenidos (tanto conceptuales, como procedimentales o actitudinales, por supuesto, evitando mantener ese currículum oculto tanto años vigente) aceptados como importantes para con-

tinuar con aprendizajes posteriores –incluso con aprendizajes a lo largo de la vida, en una concepción de educación permanente imprescindible en la actualidad– e indicadores de evaluación que ofrezcan información acerca de lo conseguido y permitan mejorar el sistema de manera progresiva y constante. Habitualmente, los problemas para aplicar el currículum abierto proceden más de las estructuras administrativas y de funcionariado –que pueden derivar en organizaciones rígidas y difícilmente variables, aunque no necesariamente– que de la propia elaboración del diseño, realizada, en muchas ocasiones, con gran profesionalidad por parte de los equipos docentes.

Si se hablara de un currículum abierto a ultranza, en sentido estricto y riguroso, habría que dejar en manos del profesorado y la dirección de las instituciones de enseñanza su determinación completa, de manera que la Administración no impusiera ninguna premisa ni en su diseño ni en su aplicación. Pero esta "utopía", en más ocasiones que las deseadas, ha resultado poco beneficiosa para las familias que se han embarcado en ella (la escuela de Summerhill, por ejemplo, resultó un desastre para muchos de sus alumnos). Hay Centros, ciertamente, con diseños curriculares propios y bastante diferenciados en algunos de los elementos del currículum general. Pero, sobre todo, las mayores distancias suelen aparecer cuando los cambios afectan a los modelos organizativos, metodológicos y de evaluación, que constituyen tres claves para modificar significativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando un Centro toma opciones comprometidas y valientes en esos ejes curriculares y organizativos, incluso respetando las competencias, los objetivos y los contenidos del diseño curricular general, logra resultados cualitativos claramente superiores a la media del sistema, más tradicional y rutinario. Alcanzar una educación de calidad supone tomar medidas adaptadas a cada una de las personas que se encuentran en procesos de formación, y eso requiere de decisiones cercanas y profesionales rigurosas. En fin, que cuando se emprende una utopía, debe estar fundamentada en todo el conocimiento y experiencia disponibles en cada momento, porque trabajar en educación es una responsabilidad única: se juega con el tiempo irrecuperable del ser humano (no valen esas mal llamadas "recuperaciones" inventadas en la enseñanza) y, especialmente, con su futuro, el único de que

dispone. No hay que olvidar que, como nos dice Eduardo Galeano, la utopía sirve para caminar:

> Ella está en el horizonte,
> me acerco dos pasos
> y ella se aleja dos pasos,
> camino diez pasos
> y el horizonte se corre
> diez pasos más allá.
> Por mucho que yo camine
> nunca la alcanzaré.
> ¿Para qué sirve la utopía?
> Para eso sirve. Para seguir caminando.

Evidentemente, dentro de la concepción abierta del currículum, caben distintos niveles de flexibilidad, de apertura y de accesibilidad. Sí parece razonable la disponibilidad de un currículum básico, con posibilidades de adecuación, en el que quepan distintos modos y grados de adecuación a las diferentes realidades existentes.

Stenhouse (1984, 1987) es el defensor a ultranza de este último modelo y de la máxima libertad del Centro para el diseño curricular: "El currículum es un área de decisión que debe ser encomendada a escuelas individuales [...]. La escuela se convierte en el foco de la evolución del C. y resulta posible un proceso continuo de desarrollo orgánico. [...] toda escuela debería tener un amplio plan de desarrollo. El proyecto sería modificado cada año, como parte de un continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento" (1984: 173). Hay que señalar, no obstante, que su ámbito de trabajo era la Educación Universitaria.

Los diferentes planteamientos expuestos, dentro del currículum abierto, pueden resultar complementarios en algunos casos (se negocia el contenido curricular para un periodo de tiempo parcial, por ejemplo, y el resto se ajusta al establecido por el Centro...) y dependen, sobre todo, de los niveles educativos en los que se trabaje y, por lo tanto, de la posibilidad de elegir y de decidir del alumnado, del profesorado y del Centro docente, en función de la autonomía que proporcione la normativa reguladora del modelo educativo general.

Para aclarar los puntos concretos afectados por el modelo de diseño abierto y, por lo tanto, flexible, que permite llevar adelante la educación inclusiva, reseño a continuación algunas de sus

características básicas, con objeto de facilitar la comparación entre los dos tipos de currículum presentados, en función de su intencionalidad, elaboracion y aplicación.

El currículum abierto:

- Considera a la persona como agente activo, comprometido y en constante interacción con su entorno.
- Destaca los intereses, culturas o circunstancias individuales.
- Valora como positivas las previsibles situaciones de desequilibrio que pueden aparecer por las diferentes personas que actúan en el programa, al igual que por las influencias externas que se generan.
- Modifica o adapta los programas de forma permanente, en función de la evaluación de los procesos educativos.
- Define el proceso de aprendizaje como el desarrollo de estructuras cognoscitivas de creciente complejidad, mediante continuas reorganizaciones del mismo.
- Ofrece amplios repertorios de experiencias para cada estadio madurativo, imprescindibles para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.
- Atribuye especial importancia a los planteamientos interdisciplinares, que favorezcan el aprendizaje significativo y contextualizado.
- Diluye las barreras que marcan las distintas disciplinas con situaciones de trabajo que precisan síntesis o entrecruzamientos de conocimientos.
- Personaliza la educación, adaptando los elementos curriculares a las diferencias de cada uno de los alumnos.
- Parte de la base de que el alumno es el autor y protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo personal.
- Considera al profesor como autor, aplicador y evaluador (no exclusivo) del programa.
- Promueve un modelo de evaluación centrado en las relaciones interpersonales, la observación de los procesos y la utilización del entorno educativo por parte del alumnado.
- Desaprueba unas reglas fijas de éxito, dado que las expectativas sobre los resultados dependen de la situación contextual.
- Enfatiza los procesos sobre los resultados, si bien estos deben

ser mejores que cuando los procesos no se cuidan. Obviamente, si mejora el proceso debe mejorar el resultado.

El modelo curricular abierto responde adecuadamente a los principios de una sociedad democrática, participativa, diversa, pluralista y con expectativas de interculturalidad, apoyando eficazmente el desarrollo de todas las personas, para que sepan y puedan desenvolverse positivamente en ella. Posee las características adecuadas para educar al futuro ciudadano, favoreciendo desde la edad escolar (y a lo largo de toda la educación obligatoria) la adquisición de actitudes y hábitos imprescindibles e irrenunciables en nuestra sociedad. Sin embargo, se achacan ciertos peligros al currículum abierto, que personalmente considero superables cuando se trabaja con rigor y profesionalidad. Se afirma, por ejemplo, que disminuye el rendimiento del alumnado, que resulta difícilmente comparable y homologable a nivel general, que depende de la intención y capacidad del profesorado, que puede ser incompleto y no responder a las exigencias sociales... En cualquier caso, estas desventajas posibles se atenúan mediante modelos apropiados de evaluación internos y externos (en definitiva, control social y democrático) que garanticen la educación de calidad para todos desde los Centros docentes, pero nunca cediendo a planteamientos regresivos y anulando la formación del ciudadano demócrata y plural que debe asumir, como responsabilidad, el sistema educativo. Serán más complejos los caminos y la llegada a la meta, pero sin duda más satisfactorios y, además, imprescindibles.

Mirando al futuro, un sistema educativo inclusivo que promueva instituciones educativas inclusivas como ruta necesaria para la sociedad inclusiva equivalente a la democrática que decimos y queremos tener y defender, debe partir de un planteamiento básico de currículum abierto, buscando fórmulas diversas para distintas situaciones y personas que permitan su mejor formación. Las filosofías rígidas no resuelven los problemas actuales. Hay que buscar soluciones válidas para la sociedad venidera, no ancladas en tiempos pasados que nunca se sabe si, realmente, fueron mejores.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

De acuerdo con lo comentado hasta ahora, hay que señalar que la primera medida de política educativa para favorecer la educación inclusiva es la de dotar de la suficiente autonomía pedagógica y organizativa a todas las instituciones docentes, de manera que sea posible que estas adapten las normas de carácter general y obligatorio a su contexto territorial y a la población que atienden. En función de estos dos grandes parámetros, tendrán que adecuar su diseño curricular (especialmente en metodología y evaluación) y su organización institucional, de manera que sea posible implementar ese currículum abierto y ajustado a las necesidades prioritarias de sus alumnos y alumnas en orden a alcanzar los mejores resultados en todos los ámbitos educativos. No obstante, en los capítulos siguientes se abordarán estos temas en profundidad, por lo que en este apartado se trata solamente de reseñar las bases sobre las que se asientan las políticas educativas que favorecen la inclusión, a través de medidas generales que permiten que esta se lleve a cabo en el conjunto de una nación o de cualquier territorio con competencias para establecerlas.

Hay que dejar claro que sin una política convencida de que la educación inclusiva es la única que favorece tanto la consecución de una sociedad democrática e inclusiva (en buena lógica) como el desarrollo personal y social de los ciudadanos en igualdad de oportunidades, será una meta casi imposible de alcanzar por parte del profesorado. Siempre se pueden impulsar opciones educativas que la favorezcan, pero la tarea es inabarcable si son personas aisladas quienes la emprenden. La política debe apoyar e impulsar la educación inclusiva como medio idóneo de conseguir la sociedad que se pretende. Por lo tanto, se proponen a continuación algunas de las decisiones que pueden adoptarse para promover este modelo educativo, de forma que en la normativa que rige la educación y los servicios sociales (a los que podría incorporarse la relacionada con sanidad, en muchos casos) se garantice el mismo a lo largo de todo el proceso y no se vea amenazado por falta de medios o dificultades específicas de determinados grupos de alumnado o de familias desfavorecidas en su contexto social.

Como síntesis de algunas de las medidas genéricas que po-

drían o deberían adoptarse para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a toda la población, destacaría las siguientes:

1. Establecimiento y aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población, que garantice una educación con calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.
2. Flexibilización curricular y organizativa, con objeto de que se pueda adecuar la enseñanza a las necesidades del entorno y a las diferenciadas características del alumnado.
3. Autonomía de los Centros docentes, de manera que dispongan de competencias suficientes para desarrollar un modelo pedagógico propio y un currículum accesible, optando, igualmente, por el modelo organizativo más adecuado y facilitador del aprendizaje.
4. Adopción de medidas específicas de apoyo para la atención a la diversidad del alumnado, cuando la situación lo requiera.
5. Regulación de políticas para la compensación de desigualdades en educación, dirigidas al alumnado socialmente desfavorecido.
6. Coordinación del trabajo en este campo entre las diferentes administraciones, organizaciones y otras entidades dedicadas a estos fines.
7. Implementación de políticas globales que favorezcan el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades educativas y sociales.

En cualquiera de las circunstancias que se planteen, en estos momentos es clave para la sociedad contar con ciudadanos preparados para el cambio, para el aprendizaje continuo y para el avance rápido en conocimientos y tecnología..., en definitiva, para saber convivir –presencial o virtualmente– con toda la humanidad y sus diferencias, disponiendo de las competencias y actitudes necesarias para ello. Este es el importante reto de la educación inclusiva.

Para finalizar este apartado, es obligado un comentario que surge a raíz de determinadas "modas" en educación que parecen avances, pero que pueden entorpecer significativamente la aplicación del modelo inclusivo, tanto social como educativo: hay que cuidar que la teoría no se contradiga con la práctica diaria, por una parte, y hay que cuidar que la propia normativa legal no se

contradiga entre unos artículos y otros de la misma norma. Me explicaré: es imprescindible disponer de una filosofía clara sobre lo que supone la educación inclusiva, en todos sus elementos, para que la forma de hacer en las aulas no actúe en contra de las personas que puedan ser "un poco más diferentes" que la mayoría. Algunas veces, con la mejor intención, se excluye a determinado alumnado de las actuaciones comunes, entendiendo que eso favorece su aprendizaje, por ejemplo, sin considerar la necesidad de adoptar medidas metodológicas que permitan que ese alumno pueda aprender con los demás, sin ser separado del grupo y sin ser considerado como "diferente", etiqueta que, inconscientemente, le van a colocar sus compañeros y, por desgracia, también los maestros. En el segundo caso, si las normas confirman el modelo inclusivo como el mejor para la educación de las generaciones jóvenes, no es posible que por un lado se esté regulando la flexibilidad y, por otro, se estén introduciendo medidas de rigidez en el sistema, a través de múltiples evaluaciones externas (también como ejemplo), iguales para todos, que intentan conseguir homogeneizar el sistema, es decir, que promueven implícitamente el regreso al diseño curricular cerrado y al pensamiento de que todas las personas son iguales, a pesar de la conciencia y afirmación explícitas de que todas somos diferentes.

La coherencia –teórica y práctica– resulta un requisito fundamental para que la educación inclusiva sea un hecho real y no un rompecabezas inalcanzable para cuantos trabajan por conseguirla.

¿Quiénes son los alumnos diferentes?

Antes de adentrarme en las diferencias que presentan las personas, contesto a la pregunta planteada: los alumnos diferentes son todos.

Y después de esta afirmación, habrá que justificarla, en orden a razonar la necesidad de la educación inclusiva. Uno de los valores fundamentales del modelo es reconocer este principio y aceptarlo a la hora de plantear el diseño curricular y la organización de la escuela para atender a todos y cada uno de sus alumnos. No es igual, como ya quedó indicado, ofrecer a la sociedad un currículum idéntico para toda la población (cerrado, por lo tanto) que

otro con posibilidades de modificaciones y adecuaciones a distintos contextos y población. La postura es radicalmente opuesta y, lógicamente, la puesta en práctica derivará en la consecución de perfiles finales bien diferentes después de haberse educado en uno u otro. Si se defiende una sociedad con valores democráticos, la opción es sencilla: respetemos las diferencias y eduquemos tomándolas en cuenta en cada uno de los pasos que abordemos cuando diseñemos la actuación educativa en el aula.

En este sentido, y con toda la razón apoyando su afirmación, expresa Jostein Gaarder (1997: 15) a través de Joakim: "La gente suele hablar de un día 'normal y corriente'. Cuando oigo eso me enfado muchísimo, porque ningún día es igual a otro y, además, no sabemos cuántos días de vida nos quedan. Aún más tonto [...] resulta hablar de un chico 'corriente' o de una chica 'normal y corriente'. Eso sólo lo decimos cuando no queremos molestarnos en conocer mejor a las personas". Resulta evidente que no hay dos días iguales, pero, menos aún, dos personas iguales.

El ser conscientes de esta realidad, principio básico de la educación, constituye la justificación primera y la riqueza de la educación inclusiva, pues su objetivo prioritario consiste en atender a cada persona –en cualquiera de las etapas de la vida en que se encuentre– de acuerdo con sus singularidades, y estas son muchas y variadas en el conjunto de la población, tanto a nivel individual como grupal. Como se viene insistiendo desde el comienzo del texto, la educación inclusiva es la única que se ajusta a un sistema democrático de gobierno y de sociedad, pues coincide plenamente con sus planteamientos teóricos aplicables al modelo de convivencia pretendido. Resulta hasta redundante denominar inclusiva a la educación en una sociedad democrática, que debe ser inclusiva por definición, pues todo sistema educativo debe adoptar este paradigma, salvo que haga dejación de sus funciones principales y no prepare para la vida actual a los ciudadanos, ahora estudiantes. O mejor aún, siguiendo el pensamiento de Dewey (1948), habría que afirmar que la educación es un proceso de vida y no solo una preparación para una vida ulterior.

Desde este enfoque inicial, se muestran, en la figura 2, las distintas características de los alumnos y alumnas que, por unas u otras razones –ya sean personales o de carácter social– plantean necesidades de atención y que, como ya anticipé, son todos. No

obstante, también quiero anotar que algunos de ellos precisan de un apoyo específico de carácter permanente, incluso, en algunos casos, por presentar un déficit concreto y grave que deriva en una discapacidad. A la neutralización de esa discapacidad se tiene que dedicar la educación, para que siempre que sea posible, se supere. Un ejemplo antes de continuar: un niño ciego tiene un déficit de visión, que deriva en una discapacidad para leer y escribir. Si se le provee de libros en braille y de diferentes recursos informáticos (ordenador, escáner, etc.) adaptados a su necesidad, podrá acceder a la lectura y a la escritura mediante ellos, desapareciendo esa inicial "discapacidad" para leer y escribir. En contextos sociales más desfavorecidos que el nuestro habitual, el déficit de visión se resolvería con unas gafas..., pero como el niño no las tiene, se le etiqueta de "discapacitado" por esta cuestión tan nimia. Evidentemente, en otras situaciones no es tan simple la solución. Puede ser, por el momento, irresoluble. Pero siempre se pueden mejorar las situaciones de discapacidad, y esa es la meta de la educación inclusiva para todos. Niños y niñas tienen que superar sus posiciones iniciales de aprendizaje, y aprender a aprender de forma permanente. Es un fuerte reto para la educación, pero es una gran oportunidad para la sociedad democrática actual. En cualquier caso, se trata de eliminar barreras y no de crear otras nuevas que entorpezcan los avances posibles. Hay veces que determinados tipos de intervención educativa generan dificultades para todos, inexistentes en principio. Al menos, apoyemos para progresar, no para levantar muros insalvables.

Genéricamente, los *alumnos que tienen necesidad específica de apoyo educativo* son los que requieren una atención educativa diferente a la habitual, bien sea por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo (población inmigrante) o por condiciones personales o de historia escolar. Este conjunto de alumnado precisa de apoyos específicos, temporales en algunos casos y permanentes en otros, en función de sus peculiaridades. En cualquier caso, son estudiantes que, igual que al resto, hay que recibir en los Centros y en las aulas ordinarios, para garantizar su igualdad de oportunidades y para que adquieran las competencias establecidas en el sistema educativo obligatorio, en el mayor grado que sea posible.

Antes de pasar a comentar algunas cuestiones relacionadas con el contenido de la figura 2, quiero hacer dos observaciones para facilitar su correcta interpretación:

a) Las clasificaciones son convencionales y resultan útiles como recurso metodológico para el trabajo del educador, pero en ningún caso deben intentar aplicarse de forma rígida con intención de clasificar al alumnado. Cada persona, en función de su singularidad, se encuentra en muchos de los apartados de los que ahí aparecen (en dos, con seguridad), por lo que estas representaciones solo pretenden servir de orientación para la mejor organización escolar y curricular en cada caso.

Figura 2: Diferencias del alumnado desde la perspectiva educativa

De carácter general	**Estilo cognitivo** **Ritmo de aprendizaje** **Intereses y motivaciones personales** **Inteligencias múltiples** **Sexo/género**
De capacidad	**Alta capacidad** **Talento específico** **Dificultad de aprendizaje** **Discapacidad intelectual** **Discapacidad sensorial** **Discapacidad motora** **Trastornos generalizados del desarrollo**
Por razones sociales	**Itinerancia o migración** **Ubicación en entornos aislados o rurales** **Pertenencia a minorías étnicas o culturales** **Desarrollo en entornos desfavorecidos cultural y económicamente** **Desarrollo en entornos familiares desestructurados** **Desconocimiento de la lengua vehicular del sistema educativo**
Por razones de salud	**Hospitalización** **Convalecencia** **Trastornos crónicos: Diabetes, Hemofilia, etc.**

Fuente: Adaptado de Casanova (2016a)

b) Si a las variables recogidas se le añaden transversalmente las de pobreza y género (femenino, se entiende), cualquiera de ellas cobra una gravedad especial.

Por último, quiero dejar claro que, aunque no es el objeto de esta obra dedicarse al estudio de las diferencias, sino de su tratamiento dentro del aula, seguidamente se aborda de forma rápida una visión sobre las mismas, para centrar la educación inclusiva como modelo adecuado para la educación de toda la población escolar.

Diferencias de carácter general

El primer grupo que aparece en la figura 2 es el que recoge las diferencias en las que todos nos vemos reflejados. Cada persona tiene (o pertenece) a alguna de las categorías que aparece en este apartado. Obviamente, todos tenemos un determinado estilo cognitivo y un ritmo de aprendizaje concreto. También nos distinguimos por nuestros intereses particulares, que generan unas u otras motivaciones para vivir y para aprender. Además, distintas inteligencias o talentos son características de cada persona y, por supuesto, nos reconocemos como identidades de uno u otro sexo o género.

Constituyen un grupo de diferencias que precisan atención, por supuesto, pero fundamentalmente a través de respuestas metodológicas adecuadas, implementadas por el profesorado habitual del aula. Cada niño o niña requiere de una oferta personalizada que le motive para abrirse al aprendizaje, para que le guste, para que participe..., en definitiva, para que aprenda de verdad, no para que memorice mecánicamente unos conocimientos que no le interesan y que olvidará en cuanto considere pertinente, es decir, después del examen que compruebe su nivel de retención.

Quiero destacar el movimiento derivado del estudio sobre metacognición y su influencia en la adquisición de conocimientos y el uso de habilidades de aprendizaje, a partir de los trabajos de Flavell y otros (1977); desde entonces, se han realizado variados y numerosos trabajos en torno a diferentes áreas como la atención, la comprensión lectora o la memoria. De acuerdo con este autor, y en función de las estrategias metodológicas que son las que el

docente debe seleccionar y aplicar para facilitar los aprendizajes del alumnado, en los Centros educativos se dan cuatro categorías de entrenamiento:

a) Ayudar a los estudiantes a construir un repertorio de tácticas de aprendizaje.
b) Entrenar a los estudiantes a reconocer lo que deben aprender.
c) Acentuar la frecuencia y calidad de experiencias que conducen a mejorar el conocimiento sobre el aprendizaje.
d) Ayudar a los estudiantes a construir un almacén de información sobre la utilidad de las tácticas o estrategias de aprendizaje, incluyendo cómo y cuándo usarlas.

Obviamente, el docente debe organizar sus propias estrategias si quiere lograr que el alumnado domine las citadas con anterioridad, de modo que facilite su camino de aprendizaje. Creo que, en la sociedad actual, esta constituye la tarea fundamental en la educación a nivel mundial: lograr el desarrollo de estrategias para alcanzar, en cualquier situación y en cualquier área de estudio o trabajo, las competencias necesarias para aplicar en las diferentes circunstancias personales y/o laborales que puedan presentarse. Conseguir, en definitiva, que la persona sea capaz de transferir sus aprendizajes a situaciones nuevas, desconocidas, en las que, de esta manera, sabrá desenvolverse sin mayores problemas. Desde este enfoque, se pueden definir las *estrategias metodológicas como el conjunto de acciones didácticas (selección de métodos, técnicas y procedimientos), puestas en práctica por el docente, para lograr que los alumnos avancen en el desarrollo de las suyas propias y en la adquisición de las competencias imprescindibles previstas para ellos,* de acuerdo con las características personales valoradas previamente. Modificando la metodología tradicional, asumiendo estrategias variadas, proponiendo actividades de múltiples tipos y complejidad y utilizando la enorme disponibilidad de recursos didácticos de los que ahora están al alcance de los docentes, se hace posible atender a las diferencias de alumnos y alumnas.

Ahora bien, cuando el docente pretende organizar un plan de trabajo que reúna los métodos, actividades y recursos con respuestas válidas para que el grupo cree sus propias estrategias, es decir, aprenda a desarrollarlas autónomamente –que de eso se trata–,

es imprescindible que tome en cuenta las características de cada uno de esos alumnos y así responda a las necesidades individuales y grupales. Resulta bastante obvio afirmar que, en función de las diferencias personales, la estrategia metodológica del docente deberá adoptar distintas opciones, para ajustarse a las singularidades de su alumnado. Por lo tanto, es imprescindible conocer, *al menos*, las características que aparecen en la figura 2, a las que podría añadirse el nivel de aprendizaje, las relaciones que cada estudiante mantiene con su entorno y el contexto familiar que, sin duda, condicionará fuertemente su proceso de aprendizaje.

En base a estas notas previas, el profesorado debe considerar, en principio, cuando trabaja con un grupo de alumnos, que cada uno de ellos posee un estilo cognitivo propio, aunque pueda coincidir con el de otros compañeros. En este sentido, se entiende por estilo de aprendizaje: "las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación de aprender" (Hunt, 1979: 27). En palabras de Barranco Domínguez (2017), se puede afirmar que: "Los estilos de aprendizaje se corresponden con una serie de rasgos relacionados con la fisiología del individuo y con sus características cognitivas y afectivas. Dichas características muestran cómo cada persona percibe, siente, procesa, interacciona y responde a situaciones de aprendizaje (Keefe, 1988). Es por ello, que la diversidad de personas, así como la diversidad de características individuales que poseemos cada uno de nosotros, harán que poseamos estilos de aprendizaje determinados".

Así, hay alumnos con más memoria auditiva que visual, o viceversa, por ejemplo, lo que determinará el tipo de medios necesarios para atender a estas dos formas básicas de percibir. Pero profundizando un poco más, de acuerdo con la tipología de *estilos cognitivos* que pueda seleccionarse, cada uno exige determinadas actuaciones, requiere de actividades diferentes al igual que de distinto trato por parte del docente o, en general, de los profesionales que trabajan con el alumno. Por ejemplo, si se elige para trabajar la tipología de Herrmann (1993), tendremos alumnos que, en función de las cuatro áreas cerebrales que el autor determina según las predominancias existentes, se corresponderán con las características de procesos de pensamiento de los cuatro cuadrantes señalados:

A) Cortical izquierdo (CI: el experto, color azul).
B) Límbico izquierdo (LI: el organizador, color verde).
C) Límbico derecho (LD: el comunicador, color rojo).
D) Cortical derecho (CD: el estratega, color amarillo).

Si bien hay que aceptar que es difícil que una persona se ajuste a las características de un solo cuadrante, tal y como reconoce el propio Herrmann tras estudiar una muestra de más de cien mil ciudadanos norteamericanos, sí es posible concretar la dominancia de las de una persona, de manera que sea posible ajustar la actuación docente y las estrategias metodológicas, por tanto, a esa dominancia. Sigo con el ejemplo: si un alumno tuviera dominancia del cuadrante C (comunicador), sabemos que "trabaja si el profesor es de su gusto, se bloquea y se despista si no se tienen en cuenta sus progresos o sus dificultades; no soporta las críticas severas, le gustan algunas materias, detesta otras y lo demuestra, aprecia las salidas, las proyecciones, los juegos, todas las actividades que no se parezcan a una clase..." (Pizarro, 2003: 287). Conociendo estos rasgos (y otros muchos que se facilitan), el profesor determinará los medios que debe utilizar para ganar la atención del alumno y la tipología de actividades que podrá proponerle para que avance con interés.

También será importante conocer el cuadrante de dominancia del profesor, porque facilitará su propio conocimiento y control para saber cuándo puede actuar y de qué manera y, por otro lado, el grado de dificultad que encontrará en el trato con determinados alumnos. En el caso de que el profesor tuviera dominancia del cuadrante C, estaríamos ante un docente que "se inquieta por los conocimientos que tiene que impartir y por la forma en que van a ser recibidos. Se atiene a la comunicación, a la relación, funciona por el sentimiento, el instinto, aprecia la pedagogía. Se las ingenia para establecer un buen ambiente" (Pizarro, 2003: 286).

Si seleccionamos –por hacer referencia a otra posible clasificación entre las numerosas que se pueden trabajar en estos momentos– el Cuestionario CHAEA de Honey y Alonso, encontramos los siguientes estilos cognitivos (Barranco Domínguez, 2017), que coinciden con la propuesta de Kolb (1984):

- Estilo activo, en el que aparecen las personas que aprenden

[illegible] la acción y la práctica, es decir, [illegible]

- [illegible] donde se incluyen los individuos que aprenden [illegible] del discernimiento y la investigación.
- [illegible] que pertenecen los sujetos más concep[illegible] aprendiendo mejor con este tipo de enfoque.
- Estilo pragmático, caracterizado por personas que buscan la aplicabilidad y utilidad de lo que aprenden.

Este segundo planteamiento ofrece, igualmente, pautas para el trabajo en el aula, especialmente a la hora de seleccionar los tipos de actividades más adecuados en función del estilo de cada alumno o alumna y, también, se relacionará con el estilo de enseñanza del docente, definiéndolo como "la tendencia docente de adoptar un determinado modo de interactuar con el alumno en función de las demandas específicas de la tarea, de percibir las necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa" (González-Peiteado, 2013: 2). Así, se buscará la mejor correspondencia entre la forma de aprender del alumnado y la forma de enseñar de sus profesores.

Continuando la revisión con el alumnado del primer bloque de la figura 2, han aparecido los estudios de Gardner sobre *inteligencias múltiples*, que, según este autor (2003: 34-43), pueden ser clasificadas en siete categorías: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En este mismo sentido, Elaine Beauport (2002) caracteriza en su obra diez inteligencias basadas en las investigaciones del cerebro triúnico de McLean (1978) y denominadas como: racional, asociativa, espacial-visual-auditiva, intuitiva, afectiva, de los estados de ánimo, motivacional, básica, de los patrones y de los parámetros (Pizarro, 2006). Sin embargo, en los momentos actuales está en discusión la existencia de diferentes inteligencias, pues muchos autores afirman la existencia de una inteligencia única, de carácter general, que después se aplica a diferentes campos, lo que ocurre, en buena parte, en función del contexto en el que se educa la persona y del esfuerzo que dedica a unas u otras ciencias o artes. Como ejemplo, baste pensar en familias de músicos, de matemáticos, de pintores, de escultores..., que se han dado a

lo largo de la historia. Ante esta realidad, se hablaría con mayor corrección de "talentos", en lugar de "inteligencias", entendiendo el talento como la aplicación de la inteligencia a un campo determinado. De hecho, muchos "talentos matemáticos" no poseen un cociente intelectual que se corresponda con alta capacidad y, sin embargo, destacan con fuerza cuando su inteligencia se dedica a la matemática. Será necesario continuar investigando.

Lo citado hasta ahora son simplemente unas muestras acerca de los estilos de pensamiento, de conocimiento, de aprendizaje..., entre los numerosos que se podrían seleccionar. Esto quiere ser una llamada de atención ante lo mucho que se investiga, se publica y se cita en relación con las diferencias personales y lo escasamente que se aplica en la educación y en los Centros para la personalización de las estrategias en el aula, aunque reconozcamos que se van incrementando los Centros que introducen cambios significativos en su organización y en su currículum para lograr unos resultados de formación más coherentes con las exigencias sociales del mundo actual. Resulta obligado que la escuela adopte los cambios derivados de los avances científico-pedagógicos en todos los campos (por ejemplo, en el de la neurociencia), pues esta actitud supone el primer paso para atender a la diversidad (a la de todos) tras conocer las peculiaridades de cada uno de los alumnos y alumnas. A partir de ese primer conocimiento, se podrán decidir con solidez las estrategias más adecuadas para ofertar las respuestas didácticas idóneas a sus peculiaridades individuales y sociales.

Echando mano de la poesía, que siempre aporta palabras para decir lo que es difícil de explicar desde enfoques más o menos técnico-científicos, afirmaremos con Mª Victoria Reyzábal, que "Somos únicos", poema inédito escrito para esta obra:

amigo
entre todas las constelaciones
de la existencia
ningún ser se parece a ti
los millones de conexiones
de tus células cerebrales
no puede plagiártelas nadie
pues
de las informaciones que nos llegan
cada uno percibe aquellas

para las que su personal evolución
tiene configurada la llave
para su océano del devenir
y es que somos un sublime proyecto
en marcha
lo que vivimos nos deja huella
la memoria nos hace transtemporales
sumando recuerdos
así nuestra garantía
como seres únicos y frágiles
en un universo complejo e infinito
es la conjunción solidaria
con los otros
en esforzada progresión inconmensurable
hacia el futuro

Otra diferencia habitual que presenta el alumnado, como cualquier persona, por otra parte, es el *ritmo de aprendizaje,* importante para tener en cuenta durante el desarrollo del trabajo en el aula, y que, en algunos casos, podría distorsionar la percepción que se posee acerca de las capacidades o habilidades existentes. En muchos casos se interpreta como falta de capacidad lo que es, simplemente, un ritmo distinto para procesar los nuevos aprendizajes. Suele estar relacionado con el modelo particular de proceso de pensamiento y, también, con el momento madurativo y psicológico del alumno. Si el docente no se adapta –quizá por desconocimiento– a ciertos principios derivados de estas situaciones, estará entorpeciendo el desarrollo infantil o, incluso, aplicando medidas totalmente incorrectas desde el punto de vista didáctico. Es conveniente graduar la propuesta de enseñanza desde lo conocido a lo desconocido, desde lo global hasta lo analítico, de lo concreto a lo abstracto, trabajar mediante planteamientos cíclicos, favorecer la propia actividad, etc. Son principios casi siempre válidos y que es preciso contrastar con esa evaluación psicopedagógica necesaria para abordar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, seleccionando las estrategias metodológicas que, de modo efectivo, atiendan a la diversidad del alumnado.

En este sentido, cabe destacar que, cada día que pasa, se pone de mayor actualidad el movimiento que promueve la "lentitud" en la vida, en todos los ámbitos de la vida. El movimiento "Slow", para entendernos a nivel internacional. Carl Honoré (2005) es

uno de sus primeros y fervientes promotores, con varias publicaciones de éxito y conferencias en numerosos países.

Creo que esa máxima aceleración que se pretende equilibrar todavía no afecta a los países mediterráneos de modo extremo. Seguimos conservando costumbres saludables para comer disfrutando con amistades y familia, por lo que este movimiento resulta interesante, pero sin necesidad urgente de implantación. Procuramos mantener estos usos siempre que podemos. Como decía, esta tendencia se va incorporando a diferentes profesiones o aspectos vitales, y también se debería hacer en la educación. Estamos entrando en una aceleración nada saludable para el aprendizaje real. Movidos, quizá, por las competiciones, nacionales e internacionales, que se han organizado en los últimos años y que cada país pretende resolver "con velocidad" en la memorización y automatización de conceptos, aumentando los exámenes que deben servir como entrenamiento para la prueba definitiva. Mal camino. Contrario al que nos propone Kavafis en su "Ítaca". Vivir con prisa no permite disfrutar del día a día.

¿Enseñamos o entrenamos? ¿Se fomenta el aprendizaje o la memorización mecánica? ¿Se utilizan las tecnologías para que la persona no haga nada por su cuenta, llegue a ser un robot, o para fomentar su autonomía? El desarrollo humano sigue un ritmo, algo diferente en cada niño o niña. Pero siempre un ritmo acompasado, que requiere de actividades determinadas en momentos concretos y no en otros, ni antes ni después (los periodos críticos de aprendizaje), aunque pueden variar de una a otra persona. Todavía no somos robots ni seres clónicos, afortunadamente. Esto lo saben muy bien los docentes, que acompañan al alumnado en su evolución equilibrada, sin prisas, avanzando con la velocidad que impone su progresiva madurez. Las maestras (y algún maestro, cada vez más) de Educación Infantil lo experimentan todos los días en sus aulas. Y el resto debería hacerlo del mismo modo (en Primaria, en Secundaria, en la Universidad), porque constituye la clave del éxito de un aprendizaje incorporado a la vida, en la que resulta imprescindible estar en cada momento.

No sé si el término lentitud es el más adecuado para la educación. Se puede interpretar erróneamente. Quizá habría que moverse más con los conceptos de tranquilidad y ritmo para llegar al "tiempo justo". Todo ello importante para enseñar, para

[illegible] y para aprender a aprender a lo largo de la vida. Los tiempos de ocio, de no hacer nada, suelen ser los más productivos para crear, para conocerse, para reflexionar, para emprender nuevos proyectos... ¿Nos atrevemos a calificar estos tiempos como inútiles? ¿Es esto perder el tiempo? Hay que añadir que, además, la sociedad actual lleva un camino de progreso en el que ya no somos tan necesarias las personas como "mano de obra". Numerosos estudios indican que sobramos muchas. ¿A qué se dedicarán los adultos de ese futuro no tan lejano? La educación tiene un papel decisivo para orientar hacia uno u otro camino a las jóvenes generaciones, como siempre. La disyuntiva existente es difícil: una parte de la sociedad solo ve futuro en la competitividad, el vértigo, la aceleración formativa, la acumulación de "títulos" o papeles diversos... Otra parte se inclina hacia una existencia más humana, en la que la persona recobre el protagonismo en su historia, no abdicando del progreso, pero sí dominando las nuevas situaciones y manejando un modelo vital más cooperativo, nunca contra los otros. Será importante adoptar una postura clara ante el modelo educativo y apostar por ella con convicción, con seguridad, con ritmo. Como consecuencia, transformaremos las aulas en espacios de convivencia y aprendizaje que deriven en una sociedad inclusiva y equitativa, más justa que la actual. Dediquemos tiempo al ocio y no solo al negocio, a pensar, también con nuestros alumnos. Como afirma la arquitecta Anupama Kundoo (vive en Madrid, buscadla en Google): "Me encanta no hacer nada. Es entonces cuando las buenas ideas surgen". Estoy convencida de que es importante incorporar al aula innovación y tranquilidad, sin aceleraciones externas y superficiales que conducen a la trivialidad, a acumulaciones inútiles y a la degeneración educativa.

Por lo que se refiere a la *educación de hombres y mujeres* (de niños y niñas, de adolescentes y jóvenes de ambos sexos), no hay que enfocarla intentando marcar las capacidades distintas o estilos cognitivos diferenciados en razón del sexo/género, sino precisamente en no crear diferencias dentro del ámbito educativo, formándolos o deformándolos, a ellos y a ellas, para funciones preestablecidas socialmente y, se supone, superadas en la sociedad democrática actual. Lo que hay que reivindicar en este ámbito es la igualdad de oportunidades para toda la población en un contexto de educación inclusiva, de modo que aprendan a convivir juntos, a cono-

cerse y a saber de su igualdad ante la ley y ante cualquier situación social. En este sentido, existen datos fehacientes y comprobados cada año académico, en los que se comprueba que los resultados de aprendizaje alcanzados por "las" estudiantes son superiores a los de "los" estudiantes, lo que no es obstáculo para que, posteriormente, en el mundo del trabajo, la mujer siga ocupando puestos inferiores, supeditados a los que desempeñan los hombres, a pesar de su diferencia competencial, en numerosos casos, a favor de la mujer. Puede parecer exagerado que continúe insistiendo en este planteamiento, que está asumido, sin duda, por la mayoría de la población. No obstante, hay que poner de manifiesto una tendencia de los últimos años que justifica esta separación, denominada "educación diferenciada", que afirma basarse en poder atender las características singulares de niños, por un lado, y niñas, por otro. Realmente, es un argumento que podría aplicarse para cualquiera de las otras situaciones o diferencias que presenta cada persona: ¿por qué no educar al alumnado de alta capacidad en Centros segregados? ¿Por qué no al alumnado ecuatoriano o marroquí en sus propios Centros? Siempre serán más parecidos entre ellos que si los comparamos con el resto de la población. Pero, como ya quedó claro al comienzo de este texto, además de que la diferencia enriquece, debemos contemplar siempre el modelo social que se pretende. ¿Compartimentos estancos? ¿Grupos determinados viviendo en barrios aislados, o, incluso pueblos completos? Bien. Son opciones que se deben tener muy claras a la hora de seleccionar uno u otro modelo educativo. La educación inclusiva se vuelca en una sociedad en la que todas las personas convivan y se relacionen aportando lo mejor de cada una de ellas.

Por otra parte, tampoco se puede olvidar que todavía hay muchas situaciones de desigualdad en nuestra sociedad que es necesario superar mediante, entre otros medios, una educación de todos y todas actualizada y concordante con los principios esgrimidos desde la democracia. Baste recordar los índices de violencia de género o violencia machista que existen en nuestro país (y en otros muchos, por supuesto), para que no resulte exagerado el incluir aquí y ahora este comentario que, sin embargo, algunos sectores ridiculizan.

Los *intereses o motivaciones personales* suelen aparecer muy ligados al contexto familiar y social en el que se desenvuelve el alum-

nado. Este contexto ofrece a cada uno determinadas expectativas de vida y de trabajo que condicionan (o pueden condicionar) sus particulares inclinaciones hacia estudios concretos o profesiones específicas. Nada tienen que ver familias de alto nivel cultural, que apoyan a sus hijos y en las que estos vislumbran un porvenir más o menos seguro en campos definidos, con otras totalmente desestructuradas o de escaso nivel cultural, en las que niños y jóvenes no ven futuro y debe ser la escuela, el profesorado, quienes apuesten por sacarlos adelante, a pesar de las muchas dificultades del entorno. Es en este último caso, cuando el sistema educativo se convierte en compensador real de las diferencias, sumando la equidad y la igualdad de oportunidades al desarrollo inequitativo inicial que puedan traer determinados alumnos a la escuela. El incorporar dignamente a toda la población a la sociedad en condiciones de paridad constituye un reto importante para el sistema, que agregará nuevos intereses y motivaciones al alumnado que, inicialmente, no los poseía.

Diferencias por capacidad

En el segundo bloque de la figura que comentamos, la educación dirigida al alumnado con *alta capacidad intelectual* debe tomar en cuenta las características que, habitualmente, presentan estos estudiantes, si bien entendiendo que cada uno de ellos también es diferente, igual que el resto. Resumiendo mucho y en base a estudios de diversos autores (De Bono, 2008; Freeman, 1985; Genovard y Castelló, 1990; Landau, 2003; Monks y Van Boxtel, 1985; Renzulli, 1977; Sternberg, 1990), se puede afirmar que los alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual: Se centran en aspectos esenciales, buscan la lógica del discurso, realizan estructuraciones personales de lo que van a aprender, muestran mayor capacidad de memoria inmediata, utilizan más y mejores estrategias de retención de la información, responden ante los estímulos rápidamente, procesan con habilidad información variada, son autónomos en el aprendizaje, transfieren espontáneamente las estrategias aprendidas a situaciones nuevas, tienden a reorganizar la información de manera personal, utilizan estrategias de agrupamiento de la información con facilidad, organizan la in-

formación a partir de criterios generales, poseen gran habilidad para comparar informaciones, recuerdan durante más tiempo lo aprendido, se formulan múltiples preguntas antes de responder, requieren menos situaciones de ensayo-error para encontrar soluciones, dedican más tiempo a la planificación, son rápidos para la ejecución… Por todo ello, hay que saber y tener en consideración que la alta capacidad intelectual no solo implica mayor capacidad de razonamiento ni exclusivamente mayor rapidez en el procesamiento de la información, sino que conforma personas capaces de pensar y estructurar sus ideas de formas muy distintas, de enfocar los problemas desde otros puntos de vista o de aprender y responder de múltiples maneras. Están inmersas en otro modo de ver y entender el mundo.

Sería posible continuar la caracterización de estas personas, pero únicamente quiero dejar anotado que, aunque estos aspectos relacionados con su forma de conocer siguen un ritmo evolutivo más rápido que el habitual, a veces las hace aparecer extrañas ante sus compañeros y ante los adultos (por sus intereses, sus preguntas poco usuales, sus exigencias de justicia…)[11], lo que puede derivar en inadaptación social e inadecuación del desarrollo afectivo, aspectos que hay que cuidar muy especialmente en este alumnado. Si la adquisición de competencias emocionales es importante para todos, hay que destacar la relevancia de trabajarla con estos estudiantes (Prada y Príncipe, 2016; Repetto y otros, 2009). También resulta importante destacar, sobre todo para el profesorado, que cuando se encuentran atendidas y comprendidas dentro del grupo, se muestran innovadoras, constantes y creativas, rápidas para dar soluciones y aprender cosas nuevas, originales en sus preguntas, divergentes en sus respuestas o perspicaces en cuanto a las motivaciones de los demás. En el caso contrario, pueden desarrollar una actitud negativa hacia el Centro, bajar en su autoestima, sentir desinterés por las tareas escolares, mostrar aburrimiento, intranquilidad, nerviosismo, falta de atención, conducta conflictiva con el grupo…, todo lo cual conduce a establecer un clima de difíciles relaciones con el profesorado en general.

En definitiva, que es preciso admitir que el alumnado con alta capacidad intelectual debe ser atendido adecuadamente en

[11] La disincronía entre su edad mental y su edad cronológica deriva en la dificultad de entendimiento con personas de su misma edad cronológica. Mentalmente, sus intereses van muy por delante de los del resto.

el aula (y fuera de ella), igual que el resto. Si no se hace así, se pueden perder personas enormemente valiosas para la sociedad, siempre que se logre un desarrollo personal equilibrado, además de su desarrollo intelectual. La superdotación es un constructo que se logra con el trabajo apropiado durante el tiempo necesario, y que podría desaparecer si no se ejercita.

La persona con *talento* suele mostrar capacidades excepcionales aplicadas a algún campo específico de las ciencias, las artes..., o en cualquier habilidad especial que las caracteriza, sin necesidad de poseer esa alta capacidad intelectual de carácter general que antes cité. No obstante, en estos momentos existe una fuerte polémica en torno a si el talento se tiene o se alcanza mediante el trabajo y el esfuerzo[12]. Mientras que Coyle (2009) afirma que el talento se cultiva, Gladwell (2011) sostiene que se posee de forma innata, aunque también aboga por la necesidad del trabajo para consolidar las capacidades iniciales: "El éxito es el talento más preparación". Igualmente, José Antonio Marina (2010) opta por definir el talento como la inteligencia triunfante, es decir, la inteligencia "que resuelve los problemas y avanza con resolución". Remito al comentario realizado en el apartado de las diferencias generales, pues la discusión se centra, sobre todo, en definir si son distintas inteligencias las que se poseen o si una determinada inteligencia general se aplica a un campo, en cuyo caso se hablaría de "esa" inteligencia múltiple, identificada con el talento, de acuerdo con lo expuesto ahora. En fin, que queda camino por recorrer, pero que, en cualquier caso, hay que admitir que la aplicación actual de modelos educativos basados en el desarrollo de los talentos o inteligencias singulares de cada alumno o alumna está ofreciendo buenos resultados; sin duda, la educación personalizada en cualquiera de los aspectos que aborde siempre ofrecerá la posibilidad de establecer procesos de aprendizaje más ajustados a las peculiaridades del alumnado, lo cual favorecerá, en todas las situaciones, el logro de una mayor calidad educativa. Atendiendo al desarrollo del talento particular de cada alumno, este dispondrá de la igualdad de oportunidades educativas que se defienden desde el modelo inclusivo de la educación. Sin embargo, también es importante anotar que no solo hay que cultivar en la persona

[12] Puede consultarse el reportaje: El talento para quien se lo trabaja, de Gaspar Hernández, publicado en <www.elpais.com> el 27/02/2011.

ese talento que posee, sino también todos los demás que domine en menor grado, ya que, de lo contrario, la dejaremos en inferioridad de condiciones con respecto al resto e, incluso, con déficits para desenvolverse en muchos ámbitos vitales. El equilibrio es un buen principio para todo modelo educativo.

El alumnado con *dificultades de aprendizaje* es aquel que, sin presentar necesidades educativas especiales por algún tipo de discapacidad, sí plantea importantes problemas para adquirir aprendizajes que, por lo común, no aparecen en la población general y que se deben a diferentes razones. No obstante, Hegarty (2008: 71) define las dificultades de aprendizaje en términos más amplios, más comprensivos, afirmando que un alumno tiene dificultades de aprendizaje cuando:

a) presenta dificultades substancialmente mayores para aprender que la mayoría de los alumnos de la misma edad;
b) presenta una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que generalmente se proporcionan a los alumnos de la misma edad en escuelas dentro de la zona que rige la autoridad local.
c) tiene la edad de escolaridad obligatoria y encaja en las definiciones (a) o (b) o lo haría si no se le entregara educación especial[13].

Incluye, por lo tanto, al alumnado con necesidades educativas especiales que, efectivamente, presenta dificultades de aprendizaje, pero que aquí queda incluido de forma específica y por separado, por eso en este apartado me refiero solo a los que no manifiestan esos déficits permanentes.

En este sentido, suelen considerarse dentro de este ámbito a los alumnos que presentan dificultades por dislexia, dislalia, dispraxia, disgrafía, déficit de atención y/o hiperactividad, discalculia, trastorno de desarrollo del lenguaje, trastorno de aprendizaje no verbal, problemas de comprensión visual, dificultades en la memoria, etc. Como es lógico, requieren de apoyo específico casi siempre llevado a cabo por personal especializado, que el niño puede recibir en el propio Centro educativo o, en otros casos, fue-

[13] La "entrega de educación especial", según Hegarty, es la adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas ordinarias.

ra del mismo, como refuerzo individualizado. El profesorado tiene que conocer la situación de estos alumnos para no confundirla con otros tipos de carencias más permanentes. Las dificultades de aprendizaje suelen superarse con una intervención adecuada y temprana.

En lo relacionado con el alumnado que presenta *necesidades educativas especiales* derivadas de algún déficit que genera discapacidades diversas, no voy a entrar en su descripción por la amplitud que requeriría el tratamiento riguroso de las mismas y que no es objeto de esta obra. Por otra parte, día a día se avanza en el diagnóstico y conocimiento diferenciado de distintos síndromes hasta ahora inespecíficos o no localizados, singularizando características que permiten tanto su mejor tratamiento médico como psicológico y/o educativo. En la figura comentada aparece la *discapacidad intelectual,* que puede presentarse de forma aislada o asociada a otros síndromes o déficits, como el síndrome de Down, el síndrome de Williams, el síndrome X frágil, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral, etc., si bien aparece en mayor o menor grado en cada síndrome y, también, en cada individuo particular.

Igualmente, se citan los *déficits sensoriales,* de visión (baja visión, ceguera, ceguera al color...), audición (pérdida auditiva leve, moderada, severa, profunda) o sordoceguera, que precisan de apoyos específicos, sin duda alguna, para que esos estudiantes afectados puedan alcanzar las competencias previstas en el sistema sin mayores dificultades añadidas. Se trata, desde la educación, de eliminar las barreras que puedan encontrar en su proceso de desarrollo y de aprendizaje.

Por otro lado, la *discapacidad motora* se pone de manifiesto en paraplejias, tetraplejias u otros tipos de disfunción en este campo, y se genera por diferentes y múltiples razones, como la parálisis cerebral, la distrofia muscular, la esclerosis múltiple, la espina bífida, artritis, la enfermedad de Parkinson, los tics, las lesiones traumáticas de diferente tipo (en especial los accidentes de tráfico)... En todos los casos, resulta obligado suprimir las barreras arquitectónicas existentes para facilitar el acceso a los Centros docentes y, después, en función de la gravedad o característica de cada situación, llevar a cabo la acción educativa inclusiva que permita el mejor avance de cada alumno o alumna. Aparecen algunas en-

fermedades propias de edades adultas, pero hay que recordar que se parte de un enfoque que abarca "la educación a lo largo de la vida", lo que hay que tener en cuenta en todos los casos.

Los *trastornos generalizados del desarrollo* (TGD) incluyen varios tipos de trastorno, ahora ya identificados por separado, tales como el trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno de Tourette, trastorno desintegrativo infantil y autismo..., y, como antes decía, conocidos mejor cada día gracias a los medios para su identificación y diagnóstico. Son muchos los avances habidos en estos estudios –aunque todavía no se conoce totalmente su origen, en la mayoría de los casos– y en la actualidad se mejora su tratamiento de modo correcto, al menos desde el punto de vista educativo, que resulta fundamental para la evolución adecuada de los niños comprendidos en esta tipología. La educación, al fin y en palabras de buen número de especialistas, es la intervención más apropiada para las personas con trastornos generalizados del desarrollo o, específicamente, del espectro autista.

Los *trastornos de personalidad*[14] suelen requerir tratamientos médicos importantes, casi siempre psiquiátricos, que en muchos casos resultan fundamentales con objeto de que, en su momento, se pueda abordar la educación inclusiva en buenas condiciones para todos. Pueden citarse las personalidades paranoides, esquizoides, esquizotípicas, esquizofrénicas, histriónicas, narcisistas, antisociales, límites, evitadoras, dependientes, etc. Es importante también citar los trastornos bipolares, los trastornos de ansiedad (fobias y trastornos obsesivo-compulsivos) y los trastornos de alimentación (anorexias y bulimias), por su gran y peligrosa frecuencia en el momento actual. Los Centros educativo-terapéuticos, que se citan más adelante, resultan una buena opción educativa para estos estudiantes, combinando su educación inclusiva con su educación paralela en situaciones de crisis graves durante las que deben ser tratados, además, desde un enfoque médico y psicológico; casi siempre, ellos y sus familiares cercanos. La colaboración de la familia constituye, más que en otras situaciones, un elemento clave e imprescindible para su educación y la superación o equilibrio de la enfermedad, por lo que se suele exigir su compromiso de

[14] En función de los criterios establecidos formalmente, solo se habla de trastorno de personalidad a partir de los 18 años. Sin embargo, existe un gran debate en torno a esta decisión y posiblemente se modificará en breve.

asistencia a este tipo de Centros, para trabajar conjuntamente con los monitores, terapeutas o psiquiatras. De este modo, se unifican los discursos que recibe el alumno y los criterios de actuación que se manejan en la familia y en los Centros.

Diferencias por razones de carácter social

Las distintas circunstancias contextuales que rodean a la persona, ya sea por su ubicación, por su pertenencia a determinados grupos, por su nivel social o familiar, por situaciones difíciles, aunque sean transitorias, por razones laborales..., y un sinfín de ejemplos que podrán citarse, constituyen dificultades específicas para la incorporación del alumnado al sistema educativo institucional, a pesar de que no afecten a problemáticas estables de cada niño o niña. Si esa misma persona se encontrara en otro contexto, las dificultades desaparecerían o, mejor aún, ni se hubieran presentado. Por aludir a algunas realidades concretas, digamos que el no conocer el idioma del país al que se llega no supone ningún déficit personal, simplemente es una situación que se supera en unos meses, especialmente dentro de un modelo educativo que atiende de modo adecuado a la población que llega de países extranjeros manejando otras lenguas. Vivir en situación de itinerancia, como puede ocurrir con las familias que trabajan en circos, implica una dificultad añadida para la educación institucional, pero nada más, no supone necesidades especiales por parte de los alumnos. Sí exige, lógicamente, que un maestro se desplace con ellos y que el sistema tenga previstos los mecanismos de atención apropiados. Pertenecer a otra cultura, tener costumbres distintas a las del país de llegada o religión diferente, tampoco resultan dificultades insalvables para la educación infantil y juvenil. Vivir en una zona rural, por otra parte, requerirá también de una organización diferente, pero que no implica otros requerimientos o apoyos personales. En realidad, esta variedad de coyunturas facilita procesos de mutuo conocimiento entre las culturas y las personas que conviven en dispares situaciones y que deben conocerse y respetarse para avanzar positivamente, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos.

Es singular la situación de los pueblos indígenas que viven en

contextos rurales aislados, en unas ocasiones, o en grandes poblaciones, en otras. Son personas del propio país, pero que, en muchas ocasiones, no dominan la lengua mayoritaria del mismo. Se añade a este desconocimiento del idioma, su cultura muy diferenciada de la común y, en muchos casos, su situación de cambio de localidad durante varios meses al año, por razones de trabajo. Viajan las familias completas con los niños, y "todos" trabajan en el lugar de recepción. En bastantes ocasiones, los niños, además, reciben educación después de "su propio horario laboral". Razonablemente, la precariedad económica y laboral no debería impedir el ejercicio del derecho a una educación de calidad por parte de los niños, adolescentes y jóvenes de esas familias, sobre todo cuando ninguno de ellos presenta necesidades educativas especiales, sino que requiere solamente de una atención singular por razones lingüísticas, étnicas, culturales y de trabajo del grupo en el que viven. Pero, como afirman Brooker y Woodhead (2010: ix): "Las dificultades se manifiestan de manera particularmente evidente en los contextos donde prevalecen los cambios sociales rápidos y la migración, sobre todo para los niños pertenecientes a grupos minoritarios que crecen en sociedades complejas y pluralistas, en las que tropiezan con valores y expectativas opuestos entre sí: son ellos quienes mayores riesgos corren de verse afectados por la exclusión educativa". Personalmente, creo que las escuelas para indígenas no son la mejor solución, ni en contextos rurales (donde, evidentemente, es más difícil corregir la segregación, porque ya viven en comunidades paralelas; el problema es más social que educativo), ni mucho menos en contextos urbanos, donde no hay razón alguna para que una sociedad democrática separe a un grupo de personas por razón cultural o intereses demagógicos, cuando, además, son originarios del propio país.

En todos estos casos, la atención al alumnado que se encuentra en situaciones como las descritas implica inversión apropiada y organización de los sistemas educativos institucionales, desde las administraciones correspondientes, para disponer los recursos necesarios con objeto de que todos desarrollen su proceso educativo en las mejores condiciones. Por otra parte, en los Centros debe ser una realidad la flexibilidad y accesibilidad del sistema, de modo que se ofrezcan respuestas adecuadas a las diferencias de la población escolar y, en su caso, se dispongan medidas específicas.

temporalmente, para atender a las necesidades inmediatas que pueda plantear un alumno determinado. La autonomía pedagógica del Centro resulta imprescindible para que la dirección y el profesorado tengan competencias suficientes en orden a decidir las opciones metodológicas y organizativas precisas, dando así respuestas a las exigencias de toda la población que atienden.

Los entornos rurales o aislados requieren de medidas administrativas e institucionales que ayuden a superar esa situación de lejanía y de menor oferta cultural: transporte escolar, Centros rurales agrupados, TIC, educación en casa, educación a distancia, estancias en poblaciones cercanas con ofertas complementarias, visitas organizadas a exposiciones, museos... Todo ello requiere de una estructura organizativa que hay que prever para que la población rural no quede en desigualdad de condiciones frente a la urbana. Igualmente, hay que revalorizar la cultura ecológica que destaque las ventajas de la vida en plena naturaleza y que ofrezca a los estudiantes (a todos) la posibilidad de conocer, estudiar y valorar su entorno como medio de enriquecimiento personal y social. Y también como contenido curricular accesible en este medio. Cuántas veces se echa de menos esta oportunidad en los Centros docentes urbanos, desde los que se traslada al alumnado a granjas especialmente preparadas para que conozcan una mínima parte de lo que ofrece la cultura rural. Sería importante un intercambio organizado [illegible] escolarización combinada rural entre escuelas de diferentes entornos para completar y enriquecer la educación. La disponibilidad de tecnologías digitales ayudará a disminuir la [illegible] existente entre las ofertas que se tienen en las ciudades y la escasez de las mismas en la ruralidad. El [illegible] ...tecas... y un [illegible] durante siglos [illegible]

[illegible] por la existencia [illegible] ...icamente. [illegible] si bien habrá [illegible] para impedir el ab-[illegible] interesantes [illegible] de compensación [illegible] para atraer [illegible] no se siente

precisamente motivada para asistir regularmente a los Centros docentes que abordan temáticas de escasa o nula atracción para su alumnado. No obstante, el conseguir que estos alumnos dominen las competencias previstas en el sistema y alcancen la titulación básica establecida, es casi la única oportunidad que se les puede ofrecer para cambiar ese contexto en el que viven e incorporarse, en las mejores condiciones, a la sociedad de su entorno mediante una formación adecuada y un trabajo digno.

En este mismo ámbito, es importante comentar que el papel de la escuela resulta decisivo para el alumnado de la educación obligatoria, pero que también lo puede ser para toda la población adulta del barrio o localidad en la que desarrolla su labor. Si hablamos de alumnos que viven en contextos desfavorecidos, económica, social y culturalmente, estamos hablando de que sus familias se encuentran en esa misma situación. Una solución cooperativa para resolver esta falta de cultura es la apertura de la escuela, las "aulas abiertas", que pueden funcionar cuando finaliza el horario escolar, ofertando actividades diversas a toda la población: informática, biblioteca, danza, música, deporte, teatro... Un sinfín de actuaciones que elevarán el nivel del barrio o del pueblo y que darán nuevas perspectivas a sus habitantes. Las comunidades de aprendizaje, por otro lado, incorporan también a las familias en la escuela: son muchas las opciones que posee la escuela como Centro de cultura para todos, que no se deben desaprovechar. Hay que abrir diversas y numerosas vías que eduquen a toda la población.

Opciones de atención a la diversidad desde el Centro educativo

Mediante la amplia experiencia acumulada a lo largo de los últimos años en España, tanto a través del programa de integración [illegible] como de la atención al alumnado inmigrante llegado en la primera década del siglo XXI, se ha llegado a disponer [illegible] legislativas y de buenas prácticas que han resultado [illegible] en el camino hacia la educación inclusiva; a esto hay que añadir las diferentes experiencias internacionales en estos campos [illegible] 2011), que nos aportan también innovaciones necesarias para lograr los objetivos propuestos; por ello, es posible

citar y recomendar algunas medidas específicas –que es preciso contextualizar en cada Centro o en cada contexto territorial– promovidas en determinados casos desde la Administración y en otros organizadas por la propia institución, que pueden favorecer la atención adecuada al alumnado para trabajar en una escuela inclusiva y conseguir la calidad educativa que se pretende:

a) Refuerzo educativo.
b) Desdoblamientos de grupos.
c) Diversificación curricular.
d) Optatividad.
e) Itinerarios diversos.
f) Permanencia de dos años más en la educación obligatoria.
g) Reducción de dos años en la educación obligatoria.

El *refuerzo educativo* supone el menor grado de modificación curricular y organizativo aplicado con objeto de que un alumno supere alguna dificultad de aprendizaje transitoria. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual de aprendizaje relacionado con un contenido concreto, reciba el apoyo específico del profesorado para superarlo en orden a que pueda continuar sin problemas, con su ritmo habitual. En ocasiones, cuando los desfases de aprendizaje son más importantes, se establecen horarios de refuerzo permanentes a lo largo del curso.

El *desdoblamiento de los grupos* es otra alternativa para personalizar en mayor medida la enseñanza y, por lo tanto, garantizar un mejor aprendizaje, dado que la división en dos o tres subgrupos del grupo total (un grupo de treinta alumnos se convierte en dos de quince o en tres de diez, por ejemplo) implica la atención más individualizada del alumnado, exigida bien por sus características de aprendizaje, bien por las exigencias de la materia o área. Se suelen desagregar los grupos para realizar prácticas de laboratorio, para el aprendizaje de idiomas, para asistir a materias optativas..., pero también para reforzar o profundizar en los aprendizajes lingüísticos y matemáticos, que resultan imprescindibles (por su carácter de instrumentales, básicos) para el logro de competencias en todas las áreas y materias curriculares. Su correcta adquisición supone el adecuado desenvolvimiento en la vida y, por supuesto, en el sistema educativo institucional.

La *diversificación curricular* aplicada hasta ahora en el sistema educativo español se viene poniendo en práctica en la Educación Secundaria Obligatoria. Supone la mayor modificación curricular (y también organizativa) implementada –sin variar las competencias y los objetivos– que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, por dificultades generalizadas en el aprendizaje –aunque no por discapacidad ni por imposibilidad objetiva alguna– se prevé que, siguiendo el currículum ordinario en su aula habitual, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de esta etapa, ni a conseguir las competencias básicas para la vida. El Centro docente puede disponer del denominado programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales, geografía e historia; el segundo comprende las áreas de matemáticas, ciencias de la naturaleza y tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con su grupo habitual de compañeros. Este planteamiento modifica sustancialmente la "cultura" de las instituciones de Educación Secundaria en lo que se refiere, especialmente, a la relación de estos alumnos y alumnas con sus profesores, que consiguen, así, una atención personalizada y un conocimiento cercano de cada uno de ellos. Cambia, por tanto, esa cultura de "un profesor distinto cada hora" y "una materia distinta cada hora", permitiendo un mejor seguimiento y tutorización de los estudiantes, que suelen salir adelante al sentirse atendidos, sobre todo, en los aspectos emocionales y afectivos. El programa de diversificación curricular, con su conformación de ámbitos, supone que son dos los profesores de referencia fundamentales para el alumno, a cambio de los seis o siete que debería tener para el trabajo en las materias correspondientes. Otro dato importante para poder mantener esa relación más personal es que los grupos de diversificación no tienen más de quince alumnos, factor que ha resultado fundamental en el éxito escolar del alumnado que se ha incorporado a los mismos, pues, como antes queda apuntado, es mayor la posibilidad de individualización educativa y el trato cercano entre compañeros y profesores.

La *optatividad* ofrece la posibilidad de elegir determinadas

materias, especialmente en la Educación Secundaria, que no se encuentran incorporadas al currículum general del alumnado. La institución docente da la opción de elegir estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses, motivaciones, tipo de inteligencia, talento o necesidades de refuerzo en determinados aprendizajes. El porcentaje de tiempo para la optatividad suele aumentar a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria, dado que las diferencias individuales también se incrementan con la edad. Estas distintas posibilidades resultan importantes porque permiten ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias con talleres específicos, para el alumnado que precise este apoyo y alcanzar, así, las competencias y objetivos de la educación obligatoria.

Los *itinerarios*, habitualmente incorporados al Bachillerato, suponen la posibilidad de elección de materias, en función de los estudios que posteriormente desee cursar el alumno en la educación superior, ya sean estos de carácter universitario o profesional. Es una medida similar a la optatividad, pero dirigida hacia un futuro laboral o estudios diferenciados de carácter inmediato.

La *permanencia de dos años* más en la educación obligatoria es una medida que pretende dar oportunidad de lograr las competencias previstas al alumnado que, por circunstancias diversas, haya tenido dificultades para hacerlo en los años previstos inicialmente para esta etapa de su escolaridad. Situaciones de cambio de domicilio, de enfermedad, de convalecencia, de aprendizaje de la lengua vehicular del sistema..., pueden ocasionar retrasos en el aprendizaje y superación de algunas áreas o materias curriculares. La posibilidad de permanecer un año más en la Educación Primaria y otro en la Secundaria Obligatoria, o los dos en la Secundaria Obligatoria, permite que muchos alumnos alcancen su titulación y puedan continuar la formación posterior sin dificultad alguna. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, habitualmente las Administraciones educativas permiten una mayor prolongación de esta escolaridad para ofrecerles las mismas oportunidades que al resto de compañeros.

La *reducción de hasta dos años* en la educación obligatoria es una medida dirigida al alumnado con alta capacidad intelectual, que por su nivel de aprendizaje y su grado de socialización requiere de esta aceleración o flexibilización de la escolaridad. Cuando,

después de cubrir el proceso legal y educativo que establezca cada Administración, todos los implicados en el mismo (tutores, profesores, familia, directivos, orientadores, inspectores, supervisores...) consideren que es la opción más adecuada para el alumno, se procederá a incorporarlo a un curso superior al que le correspondería por edad. También, si se trata del comienzo de la Educación Primaria, podría empezar un año antes de lo establecido de forma general, es decir, a los cinco años de edad. Se permite, de esta manera, el avance de un año en Educación Primaria y otro en Secundaria, de manera que un alumno o alumna puede cursar su educación obligatoria en dos años menos de lo legislado para el conjunto de la población. No obstante, podrían presentarse características personales en determinados alumnos o situaciones que obligaran a estudiar su caso de forma individualizada y a tomar medidas excepcionales para su adecuado aprovechamiento escolar o, incluso, ya profesional.

Opciones de atención a la diversidad para la igualdad de oportunidades

No hay que insistir en la obligación que tienen las Administraciones educativas de ser garantes de la igualdad de oportunidades en la educación de todos los ciudadanos, razón importante para promover un modelo de educación inclusiva y no otro. Sin embargo, dada la desigualdad social existente entre diversos sectores de la población, las diferencias circunstanciales que surgen a lo largo de la vida escolar, las situaciones migratorias o las de violencia extrema en determinados países o zonas completas del planeta que estamos viviendo intensamente en los últimos años, se hace imprescindible, en muchas ocasiones, la adopción de medidas específicas (a veces, extraordinarias) dirigidas a resolver estas situaciones singulares (individuales o de grupo), que exigen otras alternativas que respondan a las necesidades temporalmente aparecidas. Como es obvio, a través del currículum escolar se deberán adoptar medidas de innovación permanentes que atiendan a las situaciones planteadas diferencialmente según las distintas circunstancias en que cada alumno o alumna se encuentre, pero, además, puede ser preciso tomar decisiones o medidas excepcio-

[illegible] para garantizar esa igualdad de oportunidades educativas que toda sociedad democrática debe ofrecer a la población.

Entre las medidas de carácter educativo que se pueden y/o deben adoptar para las diversas situaciones que se presenten, cabe destacar algunas bastante generalizadas en los sistemas actuales, en función de la idiosincrasia y particularidad de cada país.

a) Para el alumnado enfermo o convaleciente:

– Establecimiento de unidades de apoyo educativo en Centros hospitalarios con atención pediátrica ("aulas hospitalarias"), destinadas al alumnado hospitalizado por periodos considerables de tiempo, de manera que continúe sus estudios obligatorios y mantenga la actividad que le es habitual, lo que contribuye, además, al mejor funcionamiento de su sistema inmunológico y, por lo tanto, a su más pronta recuperación de la salud. Es importante la coordinación del profesorado que atiende estas unidades con el profesorado habitual del alumno en su Centro docente de escolarización, de manera que exista la continuidad conveniente, que dote de significatividad a los nuevos aprendizajes del estudiante. Para el desarrollo de las actividades en estas aulas ha sido muy importante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a las mismas, dado que permiten romper el aislamiento que supone la hospitalización, favoreciendo la relación de estos alumnos con sus compañeros de siempre y su acceso a múltiples fuentes de conocimiento y de cultura antes imposibles.

Dado que están atendidas por profesorado estable allí designado, cuando un niño no puede asistir al aula por encontrarse en situación obligada de reposo o de aislamiento, es el docente quien le atiende en la habitación donde se encuentre.

– Organización de un Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, para el alumnado que deba permanecer convaleciente en su casa por periodos mayores a un mes, atendido por profesorado de la propia Administración educativa, o a través de la colaboración con alguna organización o entidad sin

ánimo de lucro. Este servicio se hace cada día más necesario, puesto que con los avances de la medicina y de los tratamientos para casos de enfermedad grave, las altas hospitalarias suelen producirse en poco tiempo, lo que no implica que se cuente con el alta médica definitiva. Hay tratamientos ambulatorios que permiten al niño estar en su casa, aunque no ir al Centro educativo. La educación sistémica que reciba en casa este alumnado le permitirá avanzar en sus estudios obligatorios sin perder años de escolaridad.

– Puesta en funcionamiento de Centros educativo-terapéuticos, dedicados a la atención del alumnado que presenta trastornos de carácter psiquiátrico en los momentos en que atraviesa una grave crisis en su enfermedad. Estarán conformados por un hospital de día, dependiente del Servicio de Salud o Sanidad, y por unidades escolares, dependientes de la Administración educativa, funcionando ambos en un mismo recinto, de modo que el alumno y la familia reciben atención integral en los periodos necesarios, tanto la de carácter educativo como la de carácter sanitario, dejando de asistir a su Centro docente de referencia. La reincorporación del alumno a su Centro se realiza de forma progresiva, con acompañamiento de un profesor de este servicio, que apoya al alumno y orienta al profesorado para abordar adecuadamente la intervención educativa con el mismo. Desgraciadamente, cada día son más numerosos los casos que se presentan en este ámbito de actuación, por lo que en los últimos años se ha hecho imprescindible tomar decisiones desde el propio sistema, para la adecuada formación de estos niños y adolescentes, con propuestas alternativas que sean una solución eficaz y válida para su futuro.

b) *Para el alumnado inmigrante o migrante en su propio país.*

– Funcionamiento de Servicios de Apoyo Itinerantes para el alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo a lo largo del curso o ciclo escolar y que, además, desconoce la lengua vehicular del sistema. Estos servicios dispondrán de un número variable de profesores, que atienden al alum-

nado de varios Centros en una misma localidad (considerando que su número no justifique un profesor permanente en cada Centro), hasta que éste pueda incorporarse al aula en condiciones idóneas de comprensión y expresión oral y escrita. Resulta fundamental la orientación y los recursos didácticos que se ofrecen al profesorado habitual, para que pueda trabajar con este alumnado.

Organización de aulas de enlace o acogida, según denominaciones de diferentes administraciones educativas, o de programas equivalentes (Escuelas de bienvenida, Aulas temporales de adaptación lingüística, Aulas de dinamización intercultural, Grupos de adquisición de lenguas, Programas de español como segunda lengua, etc.), destinadas al alumnado inmigrante o migrante con desconocimiento de la lengua vehicular del sistema. Se pretende que, en el plazo más corto de tiempo posible, estos alumnos tengan un dominio suficiente del idioma como para incorporarse a su aula y su grupo de referencia en el sistema educativo habitual.

Resulta recomendable que, cuando un alumno tiene motivación especial por alguna materia escolar, se le facilite cuanto antes el vocabulario básico de la misma para que pueda seguir y, por lo tanto, incorporarse al aula con su grupo, al menos en las horas en que se trabaja esa asignatura. Es un modo de estimularle en su aprendizaje de la nueva lengua.

– Creación de servicios de intérpretes en diferentes lenguas (las que sean necesarias, en función de la población atendida), para intervenir en determinados momentos junto a las familias en su contacto con los Centros docentes y favorecer, así, su participación real en los mismos. El seguimiento educativo imprescindible por parte de las familias (relativo al proceso de aprendizaje de sus hijos) y el modelo participativo que está establecido por la normativa legal española (pero generalizable a la mayoría de los países), hace conveniente contar con este tipo de servicios, pues, de lo contrario, amplios sectores de familias quedarían sin poder ejercer ese derecho a la colaboración activa en la educación de sus hijos, por desconocer el idioma. Igualmente, la propuesta de educación inclusiva tendente a que los Centros

se conviertan en comunidades de aprendizaje hace de estos servicios un instrumento imprescindible para facilitar y promover la plena incorporación de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Traducción a diferentes lenguas (como en el caso anterior, dependerá de la población escolarizada) de documentos habituales para la comunicación con las familias y el alumnado escolarizado, de solicitud de ayudas de comedor, de ayudas para libros, de autorización para determinadas actividades educativas, de informes acerca del progreso de los alumnos..., además de otros de uso frecuente en los Centros, con objeto de que las familias estén informadas adecuadamente de las situaciones que se les plantean y que deben resolver por escrito. Las páginas web de los colegios y de las Administraciones favorecen que esta documentación se encuentre al alcance de todos.

c) *Para el alumnado itinerante*

Las familias que cambian permanentemente de ubicación por razones laborales (trabajo en circos, en mercados ambulantes, etc.), llevan con ellas a sus hijos si no disponen de familiares que se hagan cargo de ellos en una localidad determinada. En estas situaciones, la Administración central del país puede concertar con el empresario el establecimiento de aulas itinerantes, es decir, una escuela ambulante, que se traslada con el circo, por ejemplo, en todo su recorrido anual, de manera que el alumnado en edades de educación obligatoria estará atendido de forma permanente, pues se le asigna el número de profesores necesario para ello. De esta manera, una caravana es la escuela y otra caravana es la casa del maestro. Ambas caminan al unísono con los avatares de las representaciones circenses. El alumnado suele estar matriculado en los Ministerios, en programas de educación a distancia, donde está archivado su historial académico, pero, evidentemente, recibe atención directa de un docente. De lo contrario, resultaría difícil que un niño de primaria supiera organizar su tiempo para sacar adelante el currículo que se le exige.

Es interesante destacar que cuando un circo se instala en cualquier localidad y va a estar en ella varios días, se procura que su

alumnado se incorpore a la escuela más cercana, de manera que su alumnado se relacione con niños de su misma edad, cosa difícil, por lo general, en el aula del circo. Esto contribuye eficazmente a su socialización y desarrollo afectivo, que suele ser un poco pobre en el ambiente cerrado de su contexto habitual.

Las tecnologías de la información y de la comunicación han favorecido enormemente el acceso a diversos y numerosos recursos didácticos en estas unidades itinerantes, antes imposibles de consultar. Tanto para el profesorado como para el alumnado, estas constituyen un medio de enriquecimiento y de comunicación difícilmente valorable por imprescindible, en estos momentos.

d) *Para el alumnado con desventaja social*

Resultan muy variadas las causas por las cuales un estudiante puede encontrarse en situación de desventaja social, casi todas ellas asociadas a circunstancias familiares diversas o de contextos desfavorecidos o aislados en los que se desenvuelve su vida. Por ello, es imprescindible la atención personalizada dirigida a las diferentes coyunturas o particularidades de cada niño o joven, de manera que sea posible implementar las medidas ajustadas a las realidades que se presenten. Se destacan algunas de estas opciones a continuación, que pueden tomarse como referencia para otras similares, según los casos.

- Actuaciones de colaboración externa en los Centros docentes, mediante proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, para llevar a cabo refuerzos escolares, creación y desarrollo de hábitos de trabajo, acompañamiento de alumnado desprotegido, mantenimiento de la lengua de origen, etc., fuera del horario escolar –es decir, ampliando las actividades del alumnado– para promover apoyos específicos de aprendizaje y favorecer la inclusión social.
- Regulación legal para establecer la incorporación escolar y social de la forma más idónea, en función de las edades del alumnado. Para edades entre 14 y 16/18 años, pueden ser apropiadas las aulas-taller (con actividad eminentemente práctica, acompañada de aprendizajes instrumentales y cul-

turales básicos), ubicadas en Centros de Educación Secundaria, o también la anticipación de los ya citados programas de diversificación curricular, organizados por ámbitos de conocimiento amplios, más que por áreas o materias específicas. Para cubrir la formación del alumnado mayor de 16/18 años, resultaría pertinente disponer de talleres, con objeto de lograr la adquisición de un oficio dirigido directamente al empleo. El alumnado procedente de entornos desfavorecidos socialmente o recién llegado a un país en las edades citadas, puede encontrar en esta vía el camino y la salida profesional para su desarrollo personal e inserción laboral y social más adecuada.

- Apertura de aulas, fuera del horario escolar, que aborden temáticas tales como música, danza, teatro, biblioteca, deporte, informática, cultura general, geografía, arte, historia..., disponibles para toda la población de los barrios donde se sitúan los Centros docentes, lo cual supone una actuación educativa más amplia derivada de la educación institucional, ya que admitiendo al conjunto de la población en horarios no lectivos y no laborales, contribuye a la elevación del nivel cultural y social de sus vecinos, lo que promoverá, sin duda, la sociedad inclusiva y realmente democrática que se pretende. El conocimiento y la información son elementos imprescindibles para la autonomía personal y el desarrollo del pensamiento crítico, que impida la manipulación interesada desde medios de comunicación potentes, como los existentes en la actualidad, no precisamente destacados por su independencia de criterio o imparcialidad.

- Control estricto del absentismo escolar, con objeto de garantizar el derecho a la educación del alumnado durante las edades comprendidas en la educación obligatoria. Es un factor fundamental para evitar los desfases en el aprendizaje; por ello, la colaboración de los servicios educativos con entidades locales y con las administraciones dedicadas a Servicios Sociales, resulta imprescindible para lograr el objetivo de la escolarización continuada. ¿Para qué organizar un sistema educativo excelente si no es aprovechado por la población estudiantil? Hay que ser coherentes en los planteamien-

tos y las actuaciones prácticas que lleven al cumplimiento de la legalidad y al disfrute de la educación.

Organización de programas de mediación educativa, a través de profesionales o miembros de la comunidad educativa del Centro. Los programas de mediación en las instituciones suelen funcionar muy eficazmente, siendo los mismos padres y madres del alumnado quienes, en muchos casos, actúan como mediadores, al igual que los propios alumnos. Resulta muy útil para resolver la problemática de convivencia, de absentismo o de acoso escolar que pueda presentarse en una escuela y en un momento determinado. Otros programas de mediación, organizados desde la Administración, requieren de distintos formatos y diferentes medios, tanto personales como económicos, y se implantan para acometer problemáticas más profundas de absentismo o de convivencia: es habitual que para esta función se contraten mediadores de la misma etnia en la que se plantea el problema, en su caso, como ocurre con el alumnado gitano y, más en concreto, para evitar el absentismo de las alumnas cuando llegan a la Educación Secundaria. El trabajo de mediadoras gitanas, en esta situación, es lo más eficaz que se ha realizado hasta el momento. También trabajan en estos ámbitos organizaciones no gubernamentales con amplia experiencia en esta problemática. En la actualidad, el acoso escolar o el ciberacoso (cada día más presente en la realidad escolar), requieren de la atención extremada por parte de todos los implicados (dirección, profesorado, familias, alumnado, etc.), ya que tiene una incidencia decisiva tanto en la convivencia como en el rendimiento de los estudiantes. La generación de escuelas resilientes es una excelente opción para combatir y superar creciendo estas posibles situaciones (Reyzábal y Sanz, 2014).

- Establecimiento de medidas de carácter complementario y no estrictamente educativas, para cubrir necesidades del alumnado con familias en situación económica desfavorecida, de manera que puedan contar con ayudas para el comedor escolar y acceder a libros de texto gratuitos. Son bases previas para poder ofrecer una educación obligatoria en igualdad de oportunidades.

e) *Para el alumnado con necesidades educativas especiales*

Profesorado de apoyo especializado incorporado al Centro de modo estable, tanto para orientar a los tutores y docentes ordinarios como para atender debidamente a las distintas necesidades que presente cada alumno. Este profesorado desarrolla sus funciones en el Centro inclusivo y en el mismo atiende educativamente al estudiante que lo precisa. En función del alumnado que escolarice el Centro, habrá que disponer de logopedas o especialistas en audición y lenguaje y profesionales de educación especial en distintas modalidades, para prestar el apoyo preciso a alumnos con discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, con trastornos generalizados del desarrollo o correspondientes al espectro autista, etc. Esta atención específica debe realizarse dentro del grupo ordinario o regular, por lo que el profesorado de apoyo será un profesor más del Centro, del aula y del grupo habitual del niño o adolescente. Es la mejor manera de potenciar el trabajo en equipo, que redunda en unas mejores condiciones de aprendizaje para todo el alumnado. Cuando se cuenta con dos profesionales dentro del aula, la dinámica de aprendizaje varía significativamente, pues se hace posible llevar a cabo estrategias diversas de trabajo cooperativo, en grupos heterogéneos, etc. Siempre redundará en una educación de mejor calidad para el conjunto del grupo (Stainback y Stainback, 1999).

- Profesionales de diferentes especialidades incorporados a los Centros, que apoyen y posibiliten la educación inclusiva de calidad, para el alumnado con necesidades educativas especiales al que ahora nos estamos refiriendo. Hago alusión a médicos, fisioterapeutas, ayudantes técnicos educativos y sanitarios, monitores con funciones complementarias a las estrictamente consideradas de enseñanza, etc. Evidentemente, la escuela inclusiva parte de una visión más amplia de lo que ha sido hasta no hace mucho tiempo una escuela tradicional. Las funciones que asume, de atención integral a toda la población, precisan de profesionales de diferentes ámbitos de trabajo, pues la mejor forma de ofrecer las res-

[illegible] requeridas por un alumno es poder hacerlo en un [illegible] a ciertas edades como son las que comprende la educación obligatoria, ese lugar suele ser la escuela, como lo ratifican numerosos estudios internacionales y prácticas de diversos países europeos. Ciertamente, algunos servicios se pueden prestar en instituciones o locales distintos, pero tanto la familia como el propio interesado, suelen solicitar reiteradamente que se les facilite la atención necesaria en un solo espacio. Es una forma más de lograr la inclusión, no solo educativa, sino social, que es la meta siguiente y final.

– Modalidades de escolarización combinada, cuando se mantenga la misma en Centros de educación especial. Conviene, en todos los casos, que el alumnado comparta el mayor tiempo posible con compañeros de su misma edad en los Centros ordinarios. Las actividades realizadas en estos nuevos ambientes contribuirán a su mejor socialización y desarrollo afectivo. Los alumnos del Centro receptor se educarán, igualmente, en valores como el respeto y valoración de las diferencias, solidaridad, apoyo y conocimiento mutuo, etc.

– Establecimiento y aplicación de un modelo de orientación educativa que resulte funcional para potenciar la educación inclusiva y, por lo tanto, como herramienta esencial de la equidad (Sánchez-Santamaría y Manzanares Moya, 2017). De modo general, en España, el servicio de orientación en Educación Primaria está atendido mediante los denominados equipos de orientación, compuestos por varios profesionales que se responsabilizan de la población de distinto número de Centros. Estos equipos suelen tener las siguientes funciones:

a) Realización de evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Primaria.

b) Orientación pedagógica dirigida al profesorado para que lleve a cabo la mejor atención educativa de cada niño, en función de sus características.

c) Apoyo al profesorado para la elaboración de recursos didácticos o documentos educativos, como pueden ser las

adaptaciones curriculares[15] para el alumnado que lo requiera.

d) Orientación dirigida a la familia, para favorecer la colaboración con el profesorado del Centro en la mejor educación de sus hijos.

e) Distintas y variadas actividades de relación con servicios de otras Administraciones, que facilitan la atención global y completa del alumnado.

Cuando se trata de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (12-16/18 años), los Centros suelen disponer de Departamentos de Orientación propios, destinados a la atención específica de su alumnado. Estos Departamentos cuentan con un pedagogo o psicólogo como director, además de incorporar a diversos profesionales dedicados al ejercicio de las funciones que se les encomiendan, a las que hay que añadir (tomando como referencia las citadas para Educación Primaria) la orientación profesional y la gestión de la continuidad en estudios superiores o en la más adecuada formación laboral de este alumnado.

En el marco de este modelo genérico de orientación al que estamos aludiendo, no hay que olvidar la necesidad de atención temprana de los niños con algún tipo de discapacidad, que puede ser tratada también por equipos específicos para estas edades (anteriores a los seis años) relacionados directamente con las familias (sobre todo cuando los niños todavía no están escolarizados) y con los Centros de Educación Infantil. Es fundamental el trabajo que se realice en estas edades, ya que, en muchos casos, condiciona la evolución posterior del niño en todos los ámbitos de su desarrollo y personalidad.

Habitualmente, también suelen existir equipos de orientación específicos para determinadas especialidades, que cuentan con profesionales dedicados a ellas con una preparación y una experiencia excepcionales tanto para la realización de las evaluaciones psicopedagógicas, como para la

[15] Mantengo esta denominación por su permanencia en los textos y contextos legales, a pesar de que se corresponde con el anterior concepto de integración más que con los planteamientos exigidos por la educación inclusiva. Si el sistema se flexibiliza, pierden su sentido las adaptaciones curriculares tal y como se vienen realizando en la actualidad.

orientación a las familias y al profesorado o, incluso, para la actualización científica y didáctica de este último cuando así se requiere. Me refiero, por ejemplo, a equipos específicos para la atención a personas con discapacidad auditiva, con discapacidad visual, con trastornos generalizados del desarrollo y espectro autista o con discapacidad motora. En algunas Comunidades Autónomas españolas, también se han creado equipos específicos cuya actuación se dirige al alumnado con alta capacidad intelectual.

f) *Para el alumnado con alta capacidad intelectual o con talentos específicos*

– Flexibilización de la escolaridad obligatoria, disminuyendo su duración. Como ya quedó reseñado con anterioridad, pueden reducirse los años de escolarización obligatoria cuando se considere una solución adecuada para atender al alumnado con alta capacidad intelectual. Suele permitirse hasta un total de dos años académicos de avance, salvo en casos excepcionales en los que la Administración, el equipo educativo y la familia vean apropiada alguna otra medida diferente en el mismo sentido (es decir, mayor reducción aun de esa escolaridad). Cuando el alumno posee talento en alguna materia, pero no sobresale en todas, es factible posibilitar que curse esa materia en un grado por encima del que le corresponde por edad, de modo que continúe incorporado a su grupo habitual de referencia, pero en determinados momentos del horario, pase a otro grupo. La solución será sencilla, siempre que la organización del Centro prevea agrupamientos flexibles y horarios coincidentes en determinadas áreas o asignaturas, en función de las necesidades de cada momento.

– Organización de determinados Centros educativos (casi siempre de Educación Secundaria) con horarios flexibles y atención personalizada al alumnado, de manera que los estudiantes que se dediquen a deporte de alto rendimiento, ballet, etc., puedan combinar la dedicación que estas actividades les requieren con sus estudios obligatorios.

– Creación de equipos de orientación específicos para la detección y atención al alumnado con alta capacidad intelectual.

- Implementación de programas de enriquecimiento curricular. Reforzando el planteamiento anterior, pueden aplicarse metodologías que faciliten la ampliación de competencias, objetivos o contenidos mediante el método de proyectos, la incorporación de las TIC de modo institucional u otras estrategias similares. Cuando en un aula se ofrecen posibilidades de ampliación o profundización en las unidades curriculares que se trabajan, no solo se beneficia a un alumno con alta capacidad o talento, sino a todos, pues son muchos los que aprovechan estas situaciones, visualizan nuevas oportunidades, se interesan por los temas complementarios que aparecen y, al fin, se adentran en ellos superando lo que se les pide desde el programa estricto y limitado del aula en su formato más tradicional. Como es sabido, las expectativas que se ponen y se manifiestan ante los alumnos promueven un mayor nivel de exigencia, esfuerzo y compromiso en la propia educación por parte de los mismos. Cuanto más alta es la meta, más alto se llega (otro de los provechos irrefutables de la educación inclusiva). Además, con el acceso a la información que actualmente está disponible para los alumnos y alumnas, es obligado abrirles cauces para que circulen por ellos con seguridad y entren en el mundo del saber hasta donde les lleve su motivación e interés, que siempre irá más allá de lo que les pueda sugerir una única fuente de documentación limitada al libro de texto.

- Organización de programas extracurriculares de enriquecimiento personal y cultural. Como complemento necesario a los estudios académicos institucionales, resulta conveniente para este alumnado que disponga de tiempos en los que pueda relacionarse con otros compañeros de similares características intelectuales o de talento. Abogando sin duda por la educación inclusiva, por todos los beneficios ya destacados en el transcurso de esta obra, hay que afirmar, sin embargo, que es positivo que los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales se conozcan y se traten entre sí. Son también todos diferentes, pero coinciden en muchas motivaciones e intereses comunes, sobre todo cuando tienen la misma edad, situación no frecuente en sus grupos o en los Centros docentes habituales donde cursan sus estudios.

Estos programas, llevados a cabo en horarios no lectivos (los sábados, por ejemplo), no deben versar sobre el currículum que ya trabajan a diario en las aulas, sino que deben promover actividades que les resulten de gran interés (propuestas por ellos mismos, incluso), que fomenten su creatividad, que promuevan el pensamiento divergente, que ayuden a relacionar el conjunto de áreas o materias que les aparecen desagregadas en el currículum ordinario, que favorezcan la crítica y discernimiento ante conflictos o diversas situaciones de actualidad..., en fin, que complementen lo que hacen o deben hacer en su escuela y les ofrezca otras posibilidades de visión de la realidad que están más en consonancia con sus motivaciones personales y su forma particular de ver e interpretar el mundo. El trabajar entre alumnos de distintas edades en un mismo grupo, es otra oportunidad que ofrece este tipo de programas. Por otra parte, la visita a organizaciones, instituciones, museos, empresas..., junto con la realización de entrevistas a personajes destacados por su profesión o investigaciones[10]..., o con la creación de textos propios para representar, para recitar, para publicar..., constituyen múltiples opciones que se les pueden ofrecer y que favorecen la sociabilidad y el desarrollo afectivo ajustado de estos alumnos, pues se ven realmente atendidos y entendidos, cosa desgraciadamente poco usual en nuestro entorno, aunque se vayan superando prejuicios pasados.

Se trata, nada más ni nada menos, que de mantener la igualdad de oportunidades educativas para el conjunto del alumnado, también para el aparentemente más favorecido, que puede quedar excluido del sistema y, por lo tanto, "desfavorecido" en sus posibilidades de desarrollo personal, social, afectivo e intelectual, si no se consideran las dificultades que puede padecer en las aulas ordinarias, en las que pudiera llegar incluso a fracasar por la falta de comprensión de su situación por parte de sus educadores. Sería un "descuido" imperdonable para los responsables de este alumnado. Y, desde luego, el desaprovechamiento de las personas más destacadas intelectualmente en una sociedad es un lujo que

[10] Para acceder a este tipo de actuaciones, puede consultarse la revista *De todo un poco*, del Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: <www.madrid.org>.

ninguna se puede permitir, pues se deja fuera de juego a posibles dirigentes, en todos los órdenes, de la sociedad futura.

OTRAS MEDIDAS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- *Escolarización equilibrada de la diversidad de población existente en un mismo contexto.* Cuando aparece de forma urgente la necesidad de escolarizar inclusivamente en función de diferentes circunstancias, como puede ser la inmigración masiva, es importante cuidar que se mantenga el equilibrio entre la población escolarizada en los distintos Centros de una misma zona (barrio, distrito...), de manera que el alumnado con necesidades educativas especiales, con alta capacidad intelectual, con dificultades de aprendizaje, con desconocimiento de la lengua vehicular del sistema..., o simplemente de diversas culturas y nacionalidades, no se concentre en un solo Centro, convirtiéndolo en "singular" o "especializado" por la problemática que se pueda presentar para la atención educativa adecuada a este conjunto de alumnos y alumnas y, además, porque se rompen los principios de la educación inclusiva, al separar a los más diferentes (si bien intentando la homogeneidad entre ellos) y agruparlos en una sola institución.
  Para evitar estos riesgos, las Administraciones educativas deberán organizar y regular las condiciones de escolarización, evitando que se produzcan situaciones como las antes comentadas, estableciendo las normas pertinentes que garanticen un equilibrio conveniente para la implementación de la educación inclusiva y la convivencia en la diversidad: reserva de plazas por aula para escolarización del alumnado recién llegado a la localidad, para el alumnado con necesidades educativas especiales, escolarización del alumnado en el barrio en que viva, etc.
- *Profesorado y personal de apoyo complementario.* Como ya ha quedado de manifiesto en apartados anteriores, los Centros inclusivos precisan de apoyo profesional, docente y de otras especialidades, para llevar a cabo su tarea con la calidad necesaria. Profesores de español como segunda lengua,

profesores de educación especial, profesores de audición y lenguaje, ayudantes técnicos educativos y sanitarios, intérpretes de lengua de signos, orientadores, asistentes sociales, mediadores, profesores técnicos de servicios a la comunidad, monitores..., todos ellos profesionales trabajando en un equipo cohesionado y comprometido que coopere en la educación de toda la población escolarizada en una escuela inclusiva. Como afirman Peterson, Le Roy, Field y Word (1999: 246): "Cuando las escuelas se convierten en comunidades inclusivas en las que se acoge a todos los alumnos y se fomenta el aprendizaje en común, la función de los servicios de apoyo cambia de una forma espectacular. Los maestros de educación especial, los maestros financiados con cargo al presupuesto nacional destinado a alumnos en situación desventajosa y demás personal especializado destinado a ayudar a los alumnos con necesidades especiales, se transforman en especialistas de apoyo educativo en las aulas ordinarias. Este profesorado facilita recursos y ayuda para adaptar el currículo de manera que incluya actividades escolares y comunitarias para alumnos con diferentes capacidades".
La calidad de la educación se alcanzará mediante la dedicación de estos apoyos específicos al trabajo cooperativo en los diferentes grupos de alumnado, contribuyendo eficazmente (como todo el modelo de educación inclusiva, en general) a mejorar la actuación con el conjunto de los alumnos y no solo con los que presentan alguna diferencia específica.

– *Flexibilidad horaria en los Centros docentes.* Más adelante comentaré aspectos relacionados con la organización adecuada para la implementación de un diseño curricular flexible, por lo que ahora me limito a hacer referencia a algunas medidas organizativas más sencillas, posibles de llevar a cabo siempre que se cuente con la autorización precisa y el personal necesario. En concreto, aludo a los horarios de apertura y cierre de los Centros, con lo que esto conlleva de organización interna y personal adecuada para la atención de los alumnos. Realizar la apertura de un Centro escolar a las 7,30 horas, por ejemplo, y poder dar el desayuno a los niños, facilita el trabajo de la madre y del padre fuera de casa, sabiendo que su hijo queda atendido por profesionales preparados para ello.

Contar con comedor escolar en el Centro y ampliar el horario de la tarde con actividades extraescolares favorece igualmente la conciliación de la vida familiar y laboral, imprescindible para no sacrificar a ningún miembro de la familia en su desarrollo personal (casi siempre la mujer) y también imprescindible cuando son necesarios los dos salarios en una casa.
Igualmente, abrir los Centros en jornadas de vacaciones supone un apoyo importante para las familias en esa combinación necesaria de familia y trabajo, ambos campos cubiertos con calidad y profesionalidad.

– *Actuaciones para el fomento de la interculturalidad.* El pluralismo cultural es un hecho evidente en nuestra sociedad. Por ello, hay que optar por el modelo de convivencia que resulte más positivo para la sociedad democrática, medida ya resuelta al establecer la educación inclusiva como mejor camino hacia ella. Por lo tanto, no hay que conformarse con la coexistencia de grupos de población de diferentes culturas (multiculturalidad), sino que hay que trabajar por su mutuo conocimiento y respeto como camino idóneo para alcanzar la interculturalidad dentro de una democracia, en función de la realidad actual (Soriano, 2002, 2005, 2008, 2009; García Fernández y Goenechea, 2009). Como afirma Morin (2001: 21): "La comprensión mutua entre seres humanos, tanto los allegados como los extraños, resulta vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión".
¿Cómo lograr la interculturalidad deseada? Trabajando y fomentando la educación intercultural en los Centros, sin duda alguna. Las etapas de desarrollo personal que atraviesa la población durante su educación obligatoria son el momento oportuno para su formación y modelación en una u otra dirección. Por eso se hace preciso dedicar, en estas edades críticas, todos los medios para lograr la interculturalidad institucional mediante la práctica habitual de acciones dirigidas a este fin. Constituirá un planteamiento transversal en el currículum escolar (incorporado al conjunto de áreas o materias), como ya quedó indicado en su momento, favorecido por otras acciones impulsadas desde las Administraciones, promoviendo actuaciones específicas para ello: Con-

memoraciones de años o días internacionales, celebraciones interculturales de final de curso con participación general de todas las familias, concursos para toda una Comunidad Autónoma (en el caso de España) que favorezcan el trabajo cooperativo entre culturas y el conocimiento mutuo, organización de programas de acogida en los Centros, trabajo con el programa MUS-E de la Fundación Yehudi Menuhim, etc. Todo debe contribuir a la consecución de lo plasmado en el proyecto educativo, en la propuesta curricular de cada institución y, en particular, en su plan de atención a la diversidad y en su plan de convivencia, evitando que estas celebraciones resulten únicamente actos aislados y anecdóticos y, por el contrario, se incorporen al camino común en el que toda la comunidad educativa se encuentra involucrada.

- *Formación permanente del profesorado.* Siempre ha sido un elemento clave para la calidad de los sistemas educativos tanto la formación inicial como la actualización permanente de su profesorado. Se viene afirmando insistentemente en los Informes McKinsey –y con razón– que un sistema nunca puede tener una calidad superior a la de sus docentes. Parece obvio. Sin embargo, hay que insistir en la actualidad de esta premisa, precisamente por los tiempos de cambio acelerado que se viven en estos momentos. Varía día a día la composición de nuestra sociedad (con todas las implicaciones educativas que el hecho implica) y mucho más cuando se ha optado decididamente por un modelo educativo más exigente esperando mejores resultados, tanto escolares como de convivencia social. La consecuencia es un nuevo reto cada día para los profesionales de la educación y, lógicamente, una necesidad de actualización tanto científica como didáctica de modo continuo. Las nuevas titulaciones derivadas del acordado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) incluyen en los programas de los Grados de Maestro de Educación Primaria, como materia obligatoria, la atención a la diversidad y la educación inclusiva (aunque sea con diferentes denominaciones), lo que supone un paso importante para la formación inicial de los nuevos maestros, pues los introduce en las realidades de la escuela y el modo de abordarlas filosófica, didáctica o científicamente. Por

otra parte, la totalidad de las Administraciones educativas (además de muchas entidades privadas), deben poner a disposición de los docentes en ejercicio múltiples programas (resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales, educación intercultural, educación emocional, enseñanza del español como segunda lengua, neurociencia aplicada a la educación, conocimiento y tratamiento novedoso de diferentes síndromes o tipos de discapacidad, etc.) para actualizar sus conocimientos en determinadas materias o en las nuevas formas de abordarlas para mantener los niveles de calidad alcanzados con anterioridad y superarlos de modo permanente. La formación adecuada del profesorado es una exigencia absoluta para llevar a buen término el modelo de educación inclusiva.

- *La educación permanente como premisa ineludible para la sociedad actual.* Las recomendaciones internacionales y, más en concreto europeas, insisten en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que comienza en los primeros años de vida y se mantiene hasta que esta finaliza. Las características que han quedado señaladas para la sociedad en que vivimos dan cuenta del cambio rápido que se produce en ella día a día. Toda la población debe formarse para estar incorporada comprometidamente en su vida y en su contexto social, y esta formación no acaba, siempre necesita de nuevas iniciativas, conocimientos, actualizaciones de lo ya dominado..., es la realidad la que impone esta situación..., interesante, sin duda, pero exigente también. Cada persona debe encontrar posibilidades de perfeccionamiento continuo en su entorno habitual, tanto formales como no formales: opciones culturales de carácter general (cine, teatro, conciertos, exposiciones...), bibliotecas, cursos abiertos para personas adultas... y un largo etcétera, de las que ahora se suele disponer en los países desarrollados. Quiero destacar que, en esta formación, no se puede perder de vista la necesidad de incorporar la nueva visión de la sociedad intercultural y democrática, de manera que la evolución de las actitudes se dirija hacia esa convivencia inclusiva que se promueve sin cesar desde numerosos ámbitos.

La organización, pieza imprescindible para la educación inclusiva

La organización, condicionante de la práctica curricular

De acuerdo con la afirmación de que el currículum constituye la ruta por la que se hacen llegar las intenciones educativas de una sociedad hasta los Centros docentes, las aulas y los alumnos y alumnas, también lo es que para implementar cada diseño curricular se hace necesario un modelo organizativo que resulte coherente con el mismo y que, por lo tanto, permita y favorezca su práctica más idónea. Un currículum flexible se imposibilita con una organización rígida. Un currículum democrático rechaza una organización autoritaria, se desautoriza ante la población escolar de inmediato, con la primera acción ejecutada (al final, todo se hace "porque lo digo yo"). Por ello, el modelo organizativo adecuado para la educación inclusiva deberá poseer una estructura con características que permitan y favorezcan la atención a todos desde una acción inequívoca de compromiso compartido con la comunidad educativa.

La adecuación del sistema educativo a cada alumno y alumna de cada Centro docente solo se conseguirá mediante modelos flexibles de aplicación curricular y organizativa, que las instituciones deberán llevar a cabo mediante el ejercicio de su autonomía pedagógico-didáctica, organizativa y de gobierno, lo cual favorecerá siempre la calidad de la educación, como lo demuestran múltiples evaluaciones e investigaciones en torno a estos temas.

Aludiendo a un ejemplo concreto, hay que reconocer que, en la casi totalidad de las situaciones, la adopción de una metodología determinada implica un modelo organizativo diferenciado. Los métodos individualizados no presentan las mismas exigencias espaciales y de recursos que los métodos que persiguen la socialización o la personalización de la enseñanza. Los espacios deben ser distintos, la colocación del mobiliario y del equipamiento también, los tiempos se utilizan de diferente manera, los agrupamientos (o la falta de agrupamientos) suponen igualmente una organización específica y adecuada a los propósitos perseguidos.

Algunos conceptos básicos

Sin pretender profundizar en la temática organizativa de los Centros, de la que existe abundante bibliografía, me ocuparé nada más que de los aspectos que conciernen a las exigencias de la educación inclusiva, pues si no se establecen unas reglas de juego en la organización que permitan la accesibilidad y la flexibilidad curriculares, difícilmente se lograrán las metas de nuestro modelo educativo.

Antes de continuar, y con el diccionario en la mano, hay que recordar que el término "organizar" significa "establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados" (Real Academia Española, 2001) o, en otra versión igualmente semántica, "disponer el orden, distribución o funcionamiento de una cosa" (Seco y otros, 1999). Entrando específicamente en el campo de la educación, para Riccardi (1950), un clásico en la especialidad, la organización implica el desarrollo de las funciones de programar, distribuir competencias, actuar, coordinar y controlar. Traduciendo estos cometidos y refiriéndolos al trabajo educativo, se puede afirmar que para organizar el funcionamiento de una institución educativa es necesario decidir las metas que se pretenden alcanzar, prever los recursos imprescindibles y temporalizar las actuaciones precisas. En un segundo momento, habrá que analizar el plan de actuación para determinar tareas y funciones y asignarlas a las personas involucradas en la organización. Después hay que ejecutar las acciones diseñadas, coordinarlas y evaluarlas.

Obviando los muy diversos paradigmas que informan los diferentes tipos de organización (positivista, interpretativo, político...), de acuerdo con muy distintas clasificaciones que destacan, siempre, algunas de las dimensiones de la escuela y son importantes, no solo para comprender su modelo organizativo, sino para reflexionar sobre las repercusiones que tienen en el trabajo diario de los Centros, avanzando en el tiempo aparecen otras conceptualizaciones en torno a la organización escolar, que hacen hincapié en determinadas características de las instituciones, como ejes sobre los que construir una nueva escuela. Sáenz (1985: 31), siguiendo la línea de García Hoz (1968), señala que en todos los Centros se presentan determinadas características coincidentes:

- Carácter dinámico de la organización.
- Complejidad
- Ordenación adecuada de elementos.
- Acción escolar, o educación, como núcleo articulador.

Por su parte, García Requena (1997: 256), define la escuela como:

- Producto histórico.
- Construcción social.
- Institución especializada.
- Comunidad.
- Organización.

Con este esquema referencial, se entiende implícitamente que el trabajo organizativo se comienza y se impulsa desde la dirección del Centro, pues esta constituirá el motor para la implementación de cualquier proyecto institucional. Además, esa distribución de funciones y recursos que supone la organización se propondrá de un modo *u otro en función del modelo de dirección* y de gestión que adopte el Centro docente (Beare, Caldwell y Milekan, 1992; Antúnez, 1995; Gairín, 1996; Lorenzo Delgado, 1994 y 2011; Álvarez, 2017): autoritario o autocrático, consultivo, participativo o colaborativo, burocrático, operativo-parlamentario, etc. El estilo directivo deberá también mantener la coherencia imprescindible con el discurso educativo establecido mediante el diseño curricular y la organización institucional. De lo contrario, muy difícilmente se alcanzarán las metas de formación propuestas.

Hay que seguir insistiendo, por ello, en que la educación inclusiva requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar diversificadamente el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la exigencia imprescindible del trabajo colaborativo del profesorado, impulsar reuniones periódicas para la coordinación del equipo de docentes que inciden en el mismo grupo de alumnos o que desarrollan la misma área o materia, establecer horarios que permitan la incorporación del alumnado a diferentes grupos, facilitar los agrupamientos flexibles de alumnos en el aula y en la escuela, favorecer la comunicación vertical y horizontal de todos los profesionales que intervienen en el Centro..., son algunas su-

gerencias para llevar a la práctica un modelo organizativo absolutamente transparente que ofrezca respuestas idóneas a la escuela inclusiva. En definitiva, como afirma Cano (2003: 125), los retos que se plantean ante la nueva organización que los Centros deben acometer "[...] girarán alrededor de la adaptabilidad fruto de una actitud abierta frente a la incertidumbre y la flexibilidad para incorporar a toda la comunidad en torno a proyectos comunes que nos acerquen a metas pedagógica y éticamente deseables".

En esta misma línea que marco, con las características que se señalan para una organización adecuada al modelo educativo y social y, por lo mismo, en permanente cambio, puede resultar útil la aplicación de muchos de los principios que sugiere la holacracia (Robertson, 2015), cuyo autor justifica su propuesta basado en que "[...] como nosotros los humanos somos todos distintos –tenemos diferentes talentos, formaciones, funciones, especialidades, etcétera– es natural que percibamos cosas diferentes. Donde hay varias personas, existen múltiples puntos de vista. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los puntos de vista cruciales que no se comparten por el líder o por la mayoría suelen ignorarse o despreciarse. Aunque intentemos hacer lo contrario, no sabemos integrar las perspectivas divergentes, así que acabamos volviendo a alinearnos con el líder o la mayoría" (pp. 16-17). Para lograr una organización que no deje fuera ninguna opinión, aunque sea minoritaria (no por eso tiene que ser equivocada), Robertson desarrolla su modelo holacrático, definido como "[...] una nueva tecnología social para administrar y dirigir una organización, definida por una serie de normas básicas inequívocamente distintas a las de una organización gestionada de manera convencional. La holacracia incluye los siguientes elementos:

- una constitución, la cual establece las 'reglas del juego' y redistribuye la autoridad
- una nueva manera de estructurar una organización y definir las funciones y esferas de autoridad de las personas dentro de ella
- un proceso de toma de decisiones exclusivo para actualizar dichas funciones y autoridades
- un proceso de reunión para mantener la armonía entre los equipos y que hagan el trabajo conjuntamente" (p. 24).

Me parece que sería un intento interesante el tomar en cuenta estos principios y ajustarlos a las realidades de las importantes organizaciones que son los Centros educativos, con requerimientos continuos de innovación.

Consecuencias de la organización flexible

Es obligado destacar la importancia de esta flexibilidad organizativa en lo que se refiere a las posibilidades que ofrecen los agrupamientos del alumnado (en función de su nivel de aprendizaje, de sus ritmos, de sus capacidades, talentos o intereses o de determinado tipo de actividades, por ejemplo), unidos a la implementación de unos horarios compatibles para poder realizarlos. Unas franjas horarias estudiadas, en las que coincidan algunas áreas o disciplinas curriculares concretas, casi siempre instrumentales (lengua, matemáticas), en todos los grupos del mismo grado o ciclo del Centro (matemáticas de primer curso de Educación Primaria, por ejemplo), permiten llevar a cabo los intercambios convenientes de alumnos, con un estricto seguimiento, de manera que en esos tiempos coincidentes puedan formarse grupos distintos a los habituales para optimizar la labor del profesorado y lograr aprendizajes eficientes. Estos grupos nunca deben ser inamovibles tampoco, sino que los alumnos pueden pasar de uno a otro de acuerdo con los temas que se aborden, los tipos de actividades que se vayan a realizar y las habilidades y competencias que vayan adquiriendo. Incluso, como autoriza la normativa, algunas disciplinas pueden cursarse en un grado superior, en el caso de alumnado con alta capacidad intelectual o talento específico (en Matemáticas, en Lengua y Literatura, por ejemplo). La flexibilidad organizativa es la característica que permitirá atender de forma apropiada las necesidades de cada alumno durante su trayectoria escolar. Este mismo criterio resulta válido para que, dentro de un mismo grupo y aula, puedan realizarse agrupamientos flexibles para los trabajos cooperativos que se propongan, constituyendo equipos diversos para las actividades distintas que se vayan realizando durante el curso (ABP, ABR, etc.), sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, el grupo medio como

único modelo supuestamente válido para todo tipo de aprendizajes (Albericio, 1997).

En la Educación Secundaria, donde, en general y por la misma estructura y cultura de sus Centros, se presenta una mayor complejidad organizativa (menos cohesionada en muchos casos), pueden establecerse actividades periódicas (al mes, al trimestre) en las que coincidan dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndolas en una o dos sesiones, que permitan desarrollar tareas o actividades conjuntas, que requieren tiempos más amplios y que de otro modo serían imposibles de realizar. Este planteamiento exige, como comentaré seguidamente, disponer de espacios amplios en los que poder desarrollar actuaciones con mayor número de alumnos que el habitual del grupo.

También es necesaria, como ya quedó apuntado, la organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en los mismos tiempos, aunque estén trabajando sobre la misma unidad curricular o sobre el mismo proyecto. Se pueden organizar agrupamientos dentro del aula, en equipos heterogéneos que permitan diferentes niveles de trabajo, diferentes velocidades..., facilitando distintas actividades (de mayor o menor complejidad, de distintos niveles de profundización, en variadas áreas curriculares...) (ver figura 13) que resulten adecuadas en los equipos formados y que favorezcan el avance, dentro de la programación prevista, del conjunto del alumnado en función de sus necesidades y potencialidades educativas.

Son numerosas las posibilidades que se nos presentan ante los nuevos modelos organizativos que tienen en cuenta, como objetivo preferente, la atención a la diversidad en la escuela inclusiva (Cano, 2003) (o incluso, en la ciudad inclusiva, fuera de "las paredes" de lo institucional), ganando calidad educativa en cuanto que supone una educación más amplia, más dinámica, más abierta, más respetuosa de las diferencias, más personalizada, intercultural, democrática..., es decir, dirigida a la sociedad actual y futura con garantías de estar favoreciendo la formación de ciudadanos protagonistas de su vida y de su mundo.

Arquitectura y organización

Es fácil comprender que ante un modelo de educación inclusiva, resiliente, abierta..., democrática al fin, la estructuración de los espacios juega un papel importante, pues condiciona tanto nuestra mentalidad al entrar en ellos, como las posibilidades de actuación pedagógico-didáctica.

Si se habla de comunicación entre los propios alumnos, de uso de tecnologías digitales con todas las implicaciones que suponen (ver capítulo 5), de agrupamientos flexibles, de trabajos en equipos diversos, de cooperación entre el profesorado, de estilo de dirección ágil y multidireccional..., no se puede plantear un edificio dividido en compartimentos estancos, que nos dice, de entrada, que cada profesor se recluye en su aula y no sabe nada de lo que ocurre en la de al lado. Y que allí no entra nadie más que el grupo de alumnos correspondiente y el docente que tiene asignado. La incomunicación es el mensaje transmitido por la arquitectura.

Al igual que se ha insistido mucho en la supresión de barreras arquitectónicas para facilitar la escolarización del alumnado con dificultades de movilidad, hay que insistir en que las barreras no existen solamente para esa accesibilidad primera, sino que aparecen otras muchas (también arquitectónicas) que impiden lo más importante: el acceso al aprendizaje. Y hay que preguntarse: ¿a qué tipo de aprendizaje? Evidentemente, al que resulta coherente con el modelo de sociedad pretendida; es decir, a un aprendizaje que promueva la comunicación, la cooperación, la expresión y el intercambio de pareceres y conocimientos a nivel personal, escolar, interlocal e internacional; a un modelo pedagógico que favorezca la aplicación de las estrategias metodológicas más actuales, con utilización de tecnologías digitales interconectadas con el mundo, facilitadoras de un aprendizaje permanente, mantenido en todo momento y desde cualquier lugar; a una educación adecuada a las peculiaridades de las diferentes edades del alumnado y de sus singularidades individuales... Este planteamiento obliga a reconocer que el aprendizaje ya no se limita a lo que tiene lugar dentro del aula, sino que precisa de otros espacios donde seguir desarrollando las posibilidades personales y sociales, que permi-

ten iniciativas comunes y compartidas, que promueven las relaciones interpersonales y el bienestar físico y mental...

Al fin, se precisa una arquitectura abierta, funcional, tecnificada, con materiales sostenibles, con espacios amplios y comunes, con espacios para compartir materiales de todo tipo, con espacios para agrupamientos de diferente tamaño y diversas actividades, con espacios personalizados con mobiliario y equipamiento diversificado..., en definitiva, otra arquitectura muy distinta a la que es habitual y generalizada en la mayoría de los casos. En palabras de Romero (2017: 76): "Las nuevas escuelas poco tienen que ver con las que muchos vivimos en nuestra infancia. Lejos están las cajas anónimas en las que se organizaban filas de mesas para atender, si se conseguía, a una monótona clase magistral. Los Centros educativos aportan ahora más sitios para interactuar, moverse y expresarse". ¿Se ajusta esta afirmación a la realidad de nuestro entorno? ¿Cuánto falta por conseguir? Creo que todavía queda mucho camino por recorrer. Por ello, afirma Yáñez Velazco, al referirse a los "cajones vetustos" como escuela (2016: 77): "Naturaleza muerta, antes que bosque de posibilidades vitales".

Sin embargo, es obligado dejar constancia de que ya se están construyendo nuevas escuelas (de todos los niveles educativos: desde Infantil hasta la Universidad) que contemplan estas exigencias y que cumplen con los requisitos que necesita el equipo profesional docente para poder implementar un modelo educativo inclusivo y democrático, tal y como reclama la sociedad en el presente y, sobre todo, para el futuro. De hecho, ya se trabaja con naturalidad en escuelas sin aulas, como puede verse en la ilustración 1.

En las ilustraciones 2, 3 y 4 se muestran otros aspectos de escuelas recientes, que intentan adaptarse arquitectónicamente a los requerimientos más actuales de la educación y de la pedagogía con aspiraciones de calidad y éxito.

Sigo pensando que la pieza clave de la educación es el maestro, el profesor, que con su actuación supera múltiples obstáculos materiales y consigue un excelente nivel de educación de cada uno de sus alumnos. Pero no está de más que pueda contar con los avances que se ofrecen desde otras parcelas de la técnica y del conocimiento para optimizar esa encomiable tarea que tiene encomendada.

Ilustración 1: Escuela sin aulas



Fuente: blog.agirregabiria.net

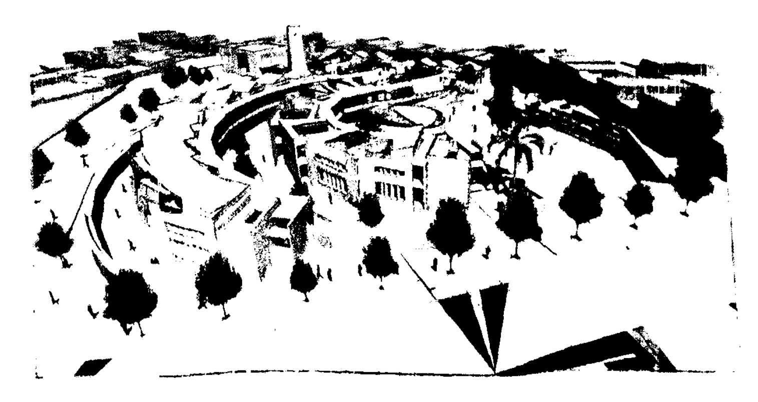
Ilustración 2: Colegio Internacional SEK-Ciudalcampo (Madrid)



Fuente: <http: ciudalcampo.sek.es>

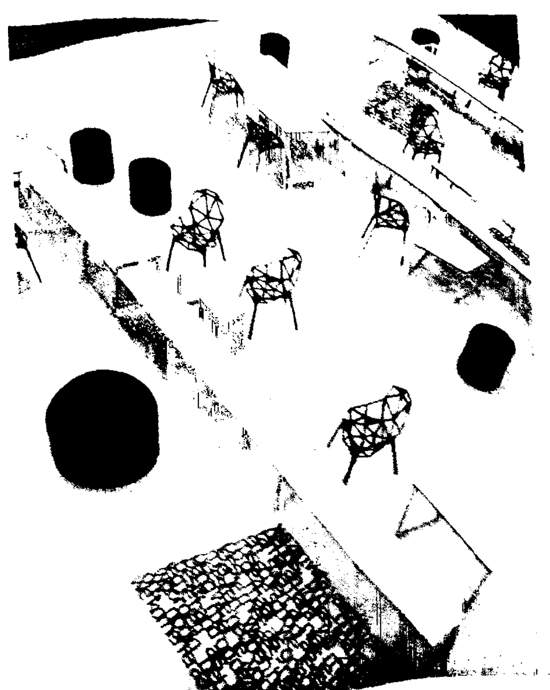
Ilustración 3: Plano de la Institución Educativa "Para vivir mejor"

I.E. Para Vivir Mejor (El Altico)
Soacha-Cundinamarca



ano Institucion Educativa "Para vivir Mejor" (el altico) Soacha. Foto Prensa alcaldia
Tomada de: http://soacha cundinamarca.gov.co/apc aa/view.php3?vid=1090&cmd%5B1090%5D=x 1090 1487441

Ilustración 4: Aula de Panta Rhei School (Países Bajos)



Fuente: Romero (2017: 85)

Modelos emergentes de organización en la sociedad democrática

La organización, como queda claro, constituye un eje de funcionamiento decisivo para que se cumplan las finalidades educativas de los Centros docentes. Ya anticipaba con anterioridad que un diseño curricular flexible es imposible de implementar en un entorno organizativo rígido, por lo que es imprescindible abordar el cambio en el marco estructural en el que se mueve y se desarrolla la acción docente. La falta de este cambio está produciendo fuertes disfunciones en la escolaridad obligatoria, pues fuerza a estar en las instituciones educativas a personas de etapas evolutivas complejas, en pleno desarrollo (niños, adolescentes, jóvenes), a las que no puede incorporar y comprometer con su proyecto por falta de dinamismo y de participación en el mismo, de espacios adecuados, manteniendo un modelo distante y alejado de los intereses y la sociedad del alumnado.

Si, además de lo complejo de las edades en las que los alumnos se educan obligadamente, se le añaden las diferencias de los mismos, que ya se han resaltado convenientemente, la tarea educativa se convierte, en determinadas situaciones, en misión imposible. Por ello, tanto en los sistemas desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, van surgiendo nuevas iniciativas, paradigmas y corrientes de pensamiento que conducen a modelos emergentes de organización (Lorenzo Delgado, 2011), con objeto de cubrir las necesidades que aparecen en la sociedad y que no se atienden adecuadamente con el sistema organizativo convencional y tradicional, eminentemente jerarquizado en vertical y horizontal y sin admitir otras variables, imprescindibles en los momentos actuales.

En este sentido, dejaré constancia, al menos, de las "nuevas escuelas" (que tienen lugar, a veces y paradójicamente, fuera de la escuela) que responden a organizaciones no previstas por los sistemas convencionales mas tradicionales y que surgen como respuestas necesarias para las "nuevas realidades" que se viven en la actualidad; en una actualidad, por otra parte, no tan idílica como muestran otros muchos autores o arquitectos. El mundo presenta tales brechas o desniveles entre las personas que lo habitamos, que cuando se proponen determinadas actuaciones, pareciera

que la Tierra no es la misma para todos. Y, efectiva y desgraciadamente, no lo es. Sirvan como ejemplo de alternativas:

- Las comunidades de aprendizaje.
- Las escuelas aceleradas.
- Las escuelas interculturales.
- Las escuelas como espacio de paz.
- Las culturas del cuidado en educación.
- Las ciberescuelas.
- Las ciudades educadoras o la calle como escuela.
- Las aulas hospitalarias.
- Los Centros educativo-terapéuticos.
- Las universidades corporativas.

Las denominaciones son elocuentes en relación con su forma y su ubicación para trabajar y, quizá en épocas anteriores resultaría incomprensible la necesidad de disponer de tales modelos (tanto por los avances sociales que suponen, en unos casos, como por la situación de exclusión que ponen de manifiesto, en otros), pues, como también ha quedado expuesto, la educación es parte de la comunidad y solo se entiende su planteamiento dentro de las variables que la definen. De este modo responde a las exigencias que plantea la sociedad al individuo para incorporarlo con éxito, en todos los sentidos.

No hay que olvidar, igualmente, la existencia de los "Centros de menores", en los que cumplen condena los menores de edad infractores que deben ajustarse a medidas judiciales. Si lo hacen en régimen abierto o semiabierto, pueden asistir a los Centros de educación ordinarios establecidos en el sistema; si lo hacen en régimen cerrado, es la institución educativa la que se ubica dentro de esa instalación. Por la edad de los jóvenes (14 a 18 años), su planteamiento suele responder a una formación similar a la que se recibe en las Aulas de Compensación Educativa de la Educación Secundaria Obligatoria (talleres con materias teóricas de aprendizaje). Su objetivo es la formación adecuada de estos jóvenes y su reinserción en la sociedad.

Evidentemente, todos estos modelos organizativos caben en la filosofía y en la práctica de la educación inclusiva. Si no se partiera de los fundamentos inclusivos de la escuela, no tendrían sentido los esfuerzos que se hacen al trabajar y comprometerse en las nue-

vas ofertas, de todo tipo. que se proponen y se realizan para que la educación llegue a toda la población, cualquiera que sea el lugar de ubicación de esta y las circunstancias culturales y económicas de la misma. Si no se acercan a la escuela o si se marchan de ella, la escuela debe ir adonde estén los niños y los jóvenes, ya sea la calle o el hospital, y desde esa localización, la que fuere, intentar formar sujetos integrados personalmente y conectarlos con su entorno próximo o lejano (ahora ya no cuentan las distancias en kilómetros: la tecnología nos acerca) para que su calidad de vida sea satisfactoria y plena, tanto a nivel individual como social, intelectual como emocional.

Capítulo 3

HACIA UN DISEÑO CURRICULAR UNIVERSAL

El Diseño Universal para el Aprendizaje: ¿Adaptamos a los niños o adaptamos el currículum?

Después de revisadas las medidas de carácter general, mediante las cuales es posible contar con un modelo de educación inclusiva bien estructurado, que permite, realmente, la atención personalizada de cada alumno o alumna, hay que abordar cómo se plasman esas medidas generales en los Centros docentes y cómo se hacen llegar a cada aula, a cada grupo de alumnos para que no se queden, como ya comenté, en declaraciones bienintencionadas pero poco efectivas, y que, por el contrario, su aplicación alcance al conjunto del alumnado de cualquier institución educativa, especialmente de las etapas de escolaridad obligatorias.

Las buenas intenciones deben llegar a cada niño y a cada niña mediante la aplicación de un modelo de currículum inclusivo y, por lo tanto, universalmente accesible, porque es a través de su planificación y su organización como el alumnado se forma en nuevos valores y recibe las ventajas que proporciona, individual y socialmente, el enfoque de la educación para todos. Según se afirma en el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004: 103), el currículum debe reunir determinados requisitos para funcionar como tal:

> – El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
> – El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
> – El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos,

lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
– El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
– Los *curricula* más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad.

Parecen innegables e imprescindibles cada una de estas exigencias, para que la accesibilidad al currículum resulte universal, para que toda la población pueda satisfacer sus necesidades de formación básica y, después, incorporarse a la vida laboral y social con la dignidad que se merece cualquier persona. Para que resulte posible su cumplimiento, se proponen, en la misma obra, dos objetivos principales del diseño curricular (p. 103):

1. Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
2. Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logran.

Pero, sobre todo: "el currículum debe lograr estos objetivos con todos los estudiantes por igual. Por tanto, debe ser riguroso, pero también suficientemente flexible para responder a estudiantes con características muy diversas".

Quiero seguir insistiendo en que cuando las buenas ideas expresadas claramente en cualquier gran norma legal no se traspasan a los diseños curriculares, es decir, a los proyectos de cada Centro y a las programaciones de las aulas en los diferentes niveles educativos, nunca llegan a beneficiar al alumnado al que se dirigen. Pasan años y años y se continúa con las mismas prácticas docentes sin variarlas un ápice. ¿Para qué sirven, entonces, los avances en psicología, pedagogía, neurociencia...? ¿Para nada? Es cierto que ha cambiado considerablemente el contexto de la educación institucional, pero creo que no todo lo que debiera; incluso, en algunos casos, no ha cambiado nada la realidad del estudiante en su escuela. Aunque resulte increíble. Por ello, abordo a continuación los principios que deben regir ese diseño universal para todos, que favorezca el mejor aprendizaje de cada uno, gracias a la personalización educativa que permite y que, sin ella, nunca educaremos a cada persona como se merece. En definitiva,

y respondiendo a la pregunta que encabeza este apartado, vamos a intentar flexibilizar y adecuar el currículum a las características de los niños y a superar esa situación tradicional y general que supone al niño un ser ajustable a la rigidez de un sistema que representa el único medio de incorporarse a la sociedad y de hacerse persona, como si se tratara de encajar en la cama de Procusto.

El Diseño Universal

La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (diciembre de 2006), ya citada en esta obra, dedica su artículo 2 a concretar las definiciones de algunos términos que se manejan y deben tomarse en cuenta en todos los ámbitos de la vida a los que se refiere este documento; es decir, a justicia, vivienda, educación, salud, trabajo y empleo, protección social, participación en la vida política, pública, cultural, deportiva u otras actividades recreativas..., de modo que una vez clarificado y consensuado su sentido y su contenido, todos entendamos su significado cuando aparezcan en cualquiera de los contextos citados. Entre estos conceptos, destaco principalmente los de "diseño universal" y "ajustes razonables", por la gran incidencia que van a tener en nuestro planteamiento educativo.

Se define el *diseño universal* como "el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El 'diseño universal' no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten". Como se puede comprobar, este diseño también debe aplicarse a los programas y a los servicios y no solo a la supresión de barreras arquitectónicas, como en muchas ocasiones se ha interpretado. Afecta directamente, por tanto, al diseño curricular que se implemente en las escuelas de cualquier nivel educativo.

Por su parte, se definen los *ajustes razonables* como "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de

todos los *derechos humanos*[17] y libertades fundamentales". A nadie le cabe la menor duda de que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos reconocidos universalmente, lo que nos obliga a poner en práctica durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje todos los ajustes razonables que sean necesarios y que resulte posible realizar sin grandes esfuerzos ni dificultades –como afirma la Convención–, mediante el convencimiento y el compromiso exigible a los profesionales de la educación y, en una sociedad democrática, a todo el conjunto social.

Aunque el documento que comento, la Convención de la ONU "para las personas con discapacidad" se dirige, fundamentalmente, a preservar y garantizar estos derechos en las personas aludidas, hay que reconocer que sus principios son aplicables a todas las personas, pues hay circunstancias en la vida en las que cualquiera puede estar sujeto a necesidades transitorias que precisen de estos diseños y ajustes; por otra parte, los que se refieren al aprendizaje, en nuestro caso, son funcionales y útiles para todo el alumnado, no solo para el que presenta alguna discapacidad, pues, como ha quedado claro, el conjunto de alumnos y alumnas siempre presenta diferencias singulares. Quizá haya que reivindicar estos principios para toda la población escolar porque, de hecho, no se garantizan de modo fehaciente en los sistemas educativos, sino que se sigue enseñando igual a todos y se sigue evaluando con pruebas homogéneas que no respetan la diversidad y, por lo tanto, no toman en cuenta las diferencias que cada persona presenta a lo largo de su educación obligatoria, ya sean permanentes o transitorias. Es hora de generalizar el modelo educativo que incorpore el respeto a los derechos humanos de toda la población y, entre ellos, el derecho a una educación inclusiva, con la esperanza de que en pocos años pierda este adjetivo porque toda la educación lo sea y no resulte necesario recordarlo.

Partiendo de esta declaración de la ONU, amplío, a continuación, los denominados principios generales del diseño universal formulados por The Center for Universal Design, North Carolina State University, especificando algunas de las características de cada uno de ellos:

[17] El subrayado es mío.

Principio uno. Uso equitativo: el diseño es útil para personas con diversas capacidades, por lo que:

a) Proporciona las mismas formas de uso para todos: idénticas o equivalentes.
b) Evita la segregación o estigmatización.
c) Todos los usuarios cuentan con iguales garantías de privacidad y seguridad.
d) El diseño resulta agradable para todos.

Principio dos. Uso flexible: el diseño se puede acomodar a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales.

a) Ofrece diferentes opciones en sus formas de uso.
b) Sirve para diestros y zurdos.
c) Facilita precisión y exactitud al usuario.
d) Se adapta al ritmo del usuario.

Principio tres. Uso simple e intuitivo: El diseño es fácil de entender, sin importar la experiencia, conocimientos, habilidades del lenguaje o nivel de concentración del usuario.

a) Elimina complejidades innecesarias.
b) Resulta consistente con la intuición y las expectativas del usuario.
c) Se acomoda a rangos amplios de grados en alfabetización y conocimientos del lenguaje.
d) Ordena la información de acuerdo con su importancia.
e) Proporciona información y retroalimentación eficaces durante y después de la tarea.

Principio cuatro. Información perceptible: El diseño transmite la información necesaria de manera efectiva para el usuario, sin importar las condiciones del ambiente o las capacidades sensoriales del usuario.

a) Utiliza diferentes medios (pictóricos, verbales, táctiles) para la presentación redundante de la información esencial.
b) Optimiza la legibilidad de la información esencial.
c) Diferencia elementos de modo que pueden ser descritos por sí solos (por ejemplo, que las instrucciones sean fáciles de entender).
d) Proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales.

Principio cinco. Tolerancia al error: el diseño minimiza riesgos y consecuencias negativas de acciones involuntarias o accidentales.

a) Ordena los elementos para minimizar el peligro y los errores: los elementos más usados son más accesibles; los elementos peligrosos, se eliminan, se aíslan o se cubren.
b) Advierte de los peligros y errores.
c) Proporciona características para controlar los fallos.
d) Descarta acciones inconscientes en tareas que requieren concentración.

Principio seis. Mínimo esfuerzo físico: el diseño puede ser usado cómoda y eficientemente minimizando la fatiga.

a) Permite al usuario mantener una posición neutral de su cuerpo.
b) Usa fuerzas de operación razonables.
c) Minimiza las acciones repetitivas.
d) Minimiza el esfuerzo físico constante.

Principio siete. Tamaño adecuado de aproximación y uso: proporciona un tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, con independencia del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

a) Proporciona una línea clara de visibilidad hacia los elementos importantes para todos los usuarios, de pie o sentados.
b) Proporciona una forma cómoda de alcanzar todos los componentes para todos los usuarios, de pie o sentados.
c) Acomoda variantes en el tamaño de la mano y asimiento.
d) Proporciona espacios adecuados para el uso de aparatos de asistencia personal o personal de ayuda.

Los autores y compiladores que han trabajado y proponen estos principios (1997) advierten sobre la necesidad de añadir a los mismos consideraciones relacionadas con la economía, ingeniería, cultura, género y aspectos ambientales en los procesos de diseño, ya que los descritos son de carácter universal para satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de usuarios, mientras que los diseños contextualizados deben incorporar las peculiaridades del entorno que concreten con mayor detalle estas características generales.

Estos siete principios del diseño universal, con veintinueve características que los explican y detallan para su mejor comprensión, desarrollo e implementación, suponen que para recuperarlos a lo largo de los procesos de aprendizaje habrá que matizarlos, adecuarlos y modelarlos, de manera que se ajusten a las singularidades de las escuelas –de la educación institucional, en cualquier caso– y de los estudiantes con sus características peculiares.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone tres principios con objeto de favorecer la accesibilidad del currículum para el mayor número de alumnos y alumnas (es decir, para todos) y que en ningún caso resulte discapacitante por su inflexibilidad y su rigidez, lo cual obstaculizaría, levantaría barreras para el aprendizaje de toda la población que debe adquirir competencias básicas a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado a la arquitectura y al desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, en la década de los 80 del pasado siglo, trasladando los principios más apropiados para el ámbito educativo, de modo que se convirtieran en promotores y facilitadores del aprendizaje dentro de un modelo de inclusión en las aulas. Obviamente, una vez logrado el acceso físico a los Centros docentes, se trata de que ese acceso se traslade a la posibilidad real de aprender y de desarrollarse como personas; de lo contrario, no serviría de nada el que un niño estuviera escolarizado. Habrá que garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos y cada uno de los alumnos. Para el CAST, el currículum se convertirá en "discapacitante" cuando lo sea la selección de sus contenidos (lo que enseña), su metodología o modo de enseñarlo (cómo se enseña) e inadecuado para las personas a las que se dirige (a quién se enseña y quién debe aprender). La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño; a continuación, y para facilitar un conocimiento más cercano del mismo, expongo una mera enu-

[illegible] el diseño minimiza ries[illegible] [illegible] involuntarias o acciden[illegible]

- [illegible] el peligro y los erro[illegible] [illegible] más accesibles, los ele[illegible] [illegible] se aíslan o se cubren
- [illegible]
- [illegible] para controlar los fallos.
- [illegible] en tareas que requieren [illegible]

[illegible] esfuerzo físico: el diseño puede ser usa[illegible] [illegible] minimizando la fatiga.
- [illegible] mantener una posición neutral de su [illegible]
- [illegible] razonables.
- [illegible] repetitivas.
- [illegible] físico constante.

[illegible] Tamaño adecuado de aproximación y uso: pro[illegible] [illegible] espacio adecuados para el acercamiento, [illegible] independencia del tamaño cor[illegible] [illegible] del usuario.

- [illegible] línea clara de visibilidad hacia los elemen[illegible] [illegible] usuarios, de pie o sentados.
- [illegible] cómoda de alcanzar todos los com[illegible] [illegible] usuarios, de pie o sentados.
- [illegible] en el tamaño de la mano y asimiento.
- [illegible] adecuados para el uso de aparatos de [illegible] personal de ayuda.

[illegible] que han trabajado y proponen es[illegible] [illegible] sobre la necesidad de añadir a los [illegible] relacionadas con la economía, ingenie[illegible] [illegible] aspectos ambientales en los procesos de diseño, ya que los [illegible] son de carácter universal para satisfacer las necesidades de la mayor cantidad de usuarios, mientras que los diseños contextualizados deben incorporar las peculiaridades del entorno que concreten con mayor detalle estas características generales.

Estos siete principios del diseño universal, con veintinueve características que los explican y detallan para su mejor comprensión, desarrollo e implementación, suponen que para recuperarlos a lo largo de los procesos de aprendizaje habría que matizarlos, adecuarlos y modelarlos, de manera que se ajusten a las singularidades de las escuelas —de la educación institucional, en cualquier caso— y de los estudiantes con sus características peculiares.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone tres principios con objeto de favorecer la accesibilidad del currículum para el mayor número de alumnos y alumnas (es decir, para todos) y que en ningún caso resulte discapacitante por su inflexibilidad y su rigidez, lo cual obstaculizaría, levantaría barreras para el aprendizaje de toda la población que debe adquirir competencias básicas a través del mismo. El CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) comenzó su trabajo hace más de veinticinco años, partiendo del concepto de diseño universal aplicado a la arquitectura y al desarrollo de productos, promovido por Ron Mace, de la Universidad de Carolina del Norte, en la década de los 80 del pasado siglo, trasladando los principios más apropiados para el ámbito educativo, de modo que se convirtieran en promotores y facilitadores del aprendizaje dentro de un modelo de inclusión en las aulas. Obviamente, una vez logrado el acceso físico a los Centros docentes, se trata de que ese acceso se traslade a la posibilidad real de aprender y de desarrollarse como personas: de lo contrario, no serviría de nada el que un niño estuviera escolarizado. Habrá que garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar de todos y cada uno de los alumnos. Para el CAST, el currículum se convertirá en "discapacitante" cuando lo sea la selección de sus contenidos (lo que enseña), su metodología o modo de enseñarlo (cómo se enseña) e inadecuado para las personas a las que se dirige (a quién se enseña y quién debe aprender). La Guía para su aplicación, compilada por David H. Rose y Jenna Wasson, ofrece alternativas variadas para la implementación de los principios en que se basa este Diseño; a continuación, y para facilitar un conocimiento más cercano del mismo, expongo una mera enu-

meración de los principios, con alguna explicación breve, adaptando el texto del DUA y de la Guía para la aplicación del mismo.

Los tres principios en los que se basa la viabilidad del aprendizaje universal, mediante un diseño accesible, son:

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación.

El alumnado percibe y comprende la información que se le muestra de diferentes modos. Quien presenta algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje, diversidad cultural o de idioma, necesitará medios distintos para acceder a los contenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofrecer diversidad de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 1: Proporcionar opciones de percepción.
Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos.
Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión.

También es diferente la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características singulares. Una discapacidad motora, un déficit de atención con o sin hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial exigirá que pueda ser manifestado en formas variadas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., se considerarán como válidas durante el desarrollo curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física.
Pauta 5: Proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez.
Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Conseguir la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, su compromiso con el propio aprendizaje también requerirá de vías diversificadas y diferenciadas de acceso. Unos se asustan ante la novedad y la innovación, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas y otras muchas variantes deben tomarse en cuenta en los planteamientos curriculares, de cara a alcanzar su universalidad.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 7: Favorecer opciones para conseguir el interés.

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación.

Es importante considerar cuidadosamente estos tres principios, de manera que la aplicación específica y concreta del currículum, en cada Centro docente y en cada grupo de alumnos, facilite su acceso al aprendizaje y no resulte motivo de imposibilidad de aprender. Considero que no son difíciles de llevar a la práctica y que se pueden aplicar casi de forma inmediata en las aulas, sin necesidad de grandes innovaciones, aunque sí importantes, según la situación en que cada Centro se encuentre. Realmente, un buen docente, aunque haya sido de modo intuitivo, los ha usado siempre: de lo contrario, pocos habrían llegado a aprender de forma satisfactoria. Por ello, la implementación de estos principios constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva desde este momento.

El currículum al servicio de la calidad y de la equidad: sus características

Vamos a introducirnos en los conceptos básicos de currículum, al igual que en sus características esenciales, para conseguir que este cumpla sus funciones de lograr el máximo y mejor aprendizaje de todos, es decir, para que resulte un vehículo eficaz dentro del modelo de educación inclusiva y se alcance la calidad y la equidad en el sistema educativo institucional.

meración de los principios, con alguna explicación breve, adaptando el texto del DUA y de la Guía para la aplicación del mismo.

Los tres principios en los que se basa la viabilidad del aprendizaje universal, mediante un diseño accesible, son:

Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación.

El alumnado percibe y comprende la información que se le muestra de diferentes modos. Quien presenta algún déficit sensorial, dificultad de aprendizaje, diversidad cultural o de idioma, necesitará medios distintos para acceder a los contenidos de aprendizaje, bien sean visuales, auditivos, etc. Lo interesante, en este principio, es ofrecer diversidad de caminos que faciliten la accesibilidad curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 1: Proporcionar opciones de percepción.
Pauta 2: Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos.
Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión.

También es diferente la forma de expresarse de los estudiantes, en función de sus características singulares. Una discapacidad motora, un déficit de atención con o sin hiperactividad o un idioma diferente, obliga a modalidades de expresión muy distintas, de manera que su dominio competencial exigirá que pueda ser manifestado en formas variadas. La expresión verbal (oral o escrita), la icónica, la gestual, etc., se considerarán como válidas durante el desarrollo curricular.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la acción física.
Pauta 5: Proporcionar opciones de habilidades expresivas y de fluidez.
Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Principio III: Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Conseguir la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, su compromiso con el propio aprendizaje también requerirá de vías diversificadas y diferenciadas de acceso. Unos se asustan ante la novedad y la innovación, mientras que a otros les resultará atractivo el cambio. Estas y otras muchas variantes deben tomarse en cuenta en los planteamientos curriculares, de cara a alcanzar su universalidad.

Para aplicar este principio, se detallan tres pautas en las que se desglosa y se ejemplifica con diferentes modelos de actuación:

Pauta 7: Favorecer opciones para conseguir el interés.

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Pauta 9: Proporcionar opciones para la autorregulación.

Es importante considerar cuidadosamente estos tres principios, de manera que la aplicación específica y concreta del currículum, en cada Centro docente y en cada grupo de alumnos, facilite su acceso al aprendizaje y no resulte motivo de imposibilidad de aprender. Considero que no son difíciles de llevar a la práctica y que se pueden aplicar casi de forma inmediata en las aulas, sin necesidad de grandes innovaciones, aunque sí importantes, según la situación en que cada Centro se encuentre. Realmente, un buen docente, aunque haya sido de modo intuitivo, los ha usado siempre: de lo contrario, pocos habrían llegado a aprender de forma satisfactoria. Por ello, la implementación de estos principios constituye un buen punto de partida para la educación inclusiva desde este momento.

El currículum al servicio de la calidad y de la equidad: sus características

Vamos a introducirnos en los conceptos básicos de currículum, al igual que en sus características esenciales, para conseguir que este cumpla sus funciones de lograr el máximo y mejor aprendizaje de todos, es decir, para que resulte un vehículo eficaz dentro del modelo de educación inclusiva y se alcance la calidad y la equidad en el sistema educativo institucional.

[illegible] enfoque etimológico, el término curriculum proce[de] [illegible] con el significado literal de "carrera" o "lugar donde [illegible] [illegible]ndose también con el sentido de "ejercicio" cuan[do] [illegible] (ejercicios de la inteligencia) o de [illegible] cuando se alude al [illegible] ("relación de [illegible] honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, [illegible] califican a una persona", RAE, 2001: 719). Desde esta [illegible] el *Diccionario de la Lengua Española* (2001: 719) [illegible] el curriculum como plan de estudios o conjunto de estu[dios y] prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamen[te] sus posibilidades, incluyendo así tanto una visión academicista [illegible] como un enfoque [illegible] más amplio, pues cita [que] también se integran otras actividades en orden al desarrollo de capacidades personales. En todos los casos mencionados, el curriculum suele implicar una trayectoria que la persona recorre para formarse, desarrollarse y llegar a unas metas pretendidas. Todo lo conseguido también formaría parte de ese curriculum, por lo que el camino y la meta se consideran incorporados al significado etimológico de la palabra.

Desde el punto de vista educativo, el término y el concepto de curriculum no se han asumido en nuestro contexto bibliográfico hasta la segunda mitad del siglo XX y su uso no se ha extendido en España hasta las décadas de los ochenta y noventa del pasado siglo; se utiliza con frecuencia a partir de la aparición de la LOGSE, en el año 1990, con la ampliación del significado y las implicaciones del diseño que se proponen desde esta Ley. De hecho, el *Diccionario de Pedagogía* de Víctor García Hoz (publicado en 1964, tercera edición en 197[illegible]) no recoge la voz, ni tampoco lo hace el *Diccionario de Pedagogía* de Paul Foulquié, de 1976. Programa, programación, plan de estudios... son los términos equivalentes que se utilizan para referirse a la ordenación de los aprendizajes (quizá sería más correcto hablar de enseñanzas propuestas) en el sistema educativo. En esas fechas no se encuentra en modo alguno la palabra curriculum en el ámbito de la educación, pues no estaba incorporada al lenguaje pedagógico. Tanto el concepto como la denominación se afianzan al modificarse el sentido de contenido en el aprendizaje escolar. Desde una con-

cepción tradicional y academicista, los contenidos escolares son relaciones de conceptos, de conocimientos, que el alumno debe acumular y, en ese sentido, se habla de "*programa*" o de "plan de estudios" e, incluso, directamente de "temario", correctamente, por supuesto. Ahora bien, tomando en cuenta las aportaciones de la psicología al campo pedagógico y, más genéricamente, al educativo, se reconoce que el alumno durante los años de escolaridad no solo aprende esos temarios que se le muestran y pretenden enseñar, sino que adquiere también modelos de vida, experiencias, procedimientos o técnicas de estudio y trabajo, actitudes y valores que, hasta ese momento, no aparecían en los programas propuestos. Si en la escuela el alumno aprende *más* de lo que se pretendía enseñar (lo que se ha denominado "currículum oculto": Torres, 1998), actualmente se llega a concebir el contenido como todo lo que se puede aprender y, por lo tanto, todo lo que se puede enseñar y, de hecho, se estaba enseñando, aunque fuera de modo inconsciente y no planificado. Incorporar el conjunto de experiencias que oferta la escuela a su alumnado y a la sociedad como contenido educativo hace variar la palabra "programa" por la de currículum, para favorecer una nueva visión y función del sistema educativo, más holística, más real, más amplia y comprensiva..., más de acuerdo, en definitiva, con lo que ocurre (o debe ocurrir, en cualquier caso) dentro de la escuela.

Si examináramos cómo ha evolucionado y cómo coexisten diferentes conceptos de currículum, teniendo en cuenta el punto de vista de los expertos en diseño o de los especialistas en educación, se podrían citar numerosas definiciones (Casanova, 2015) de muy diversos autores que resultarían, quizá, excesivamente prolijas y, posiblemente, no aclararan más las significaciones del mismo que si, simplemente y como marco de la finalidad que persigue esta obra, nos limitamos a considerar alguna de ellas, significativa para nuestro estudio. Se trata, en definitiva, de adoptar el concepto curricular que mejor se adapte a la implementación de la educación inclusiva en las aulas y no solo en la teoría. La finalidad de la educación a lo largo del tiempo ha variado en función de las exigencias sociales y del modelo de persona pretendido para el futuro más inmediato y, con ella, se ha ido modificando el diseño curricular correspondiente, como es fácil comprobar si se analizan los objetivos y contenidos de los programas y currículos desde

finales del pasado siglo hasta fechas muy recientes. En el momento actual, la sociedad inclusiva es una opción decidida en buena parte de países de todas las latitudes, por lo que, consecuentemente, la educación debe responder a esa meta requerida. Habría que analizar y proponer, por ello, hasta qué punto una u otra concepción curricular es apropiada para permitir y promover la inclusión desde el comienzo de la formación de las jóvenes generaciones, encargadas de renovar y mejorar la sociedad futura.

Comienzo con unas reflexiones previas a la definición de currículum, que aclaren la postura actual que parezca más coherente con los propósitos de la educación inclusiva. Retomando los comentarios acerca de los contenidos educativos hechos en párrafos anteriores, ampliamos afirmando que los contenidos que los niños y jóvenes debían aprender en las escuelas, tradicionalmente, se reunían en esas relaciones temáticas bajo la denominación, como antes dije, de programas, planes de estudio o académicos, denominaciones todas ellas con significados equivalentes. Esta postura supone la concepción de que en la escuela solo se aprende ese conocimiento de carácter conceptual, como finalidad principal de la educación, y que lo determinan los profesionales y administradores de la educación según lo reglamentado en cada país, de acuerdo con su régimen político, etc. Es una concepción que llega hasta años recientes; concretamente, en España se plantean de este modo hasta 1990, considerando la situación de forma estricta; podrían incluirse, en una perspectiva un poco más abierta que la mencionada, los programas de 1980, pues en ellos ya aparecen bloques dedicados a técnicas de estudio y, además, suponen contenidos básicos que deben adaptar y ampliar las Comunidades Autónomas con competencias educativas plenas (en ese momento, el País Vasco y Cataluña). Lo fundamental de este planteamiento es que el contenido de la educación (que se traslada al curricular) se centra en la transmisión de conocimientos académicos de cada una de las materias seleccionadas para los niveles educativos que hayan de cursarse. Y nada más.

Con el cambio de concepto y sentido del "contenido", obligadamente se modifica el de "programa", que coincide en el tiempo con el paso a la denominación de currículum, como concepción más comprensiva y que, además, incorpora otros contenidos que no se limitan a lo que decide un temario conceptual. Se considera

contenido –ya quedó indicado– todo lo que se puede enseñar y todo lo que, en consecuencia, se puede aprender. Por lo tanto, *como en la escuela no solo se enseñan y aprenden conocimientos disciplinares, sino también y, sobre todo, actitudes ante sí mismo y ante la vida y procedimientos de estudio y trabajo*, resulta más coherente la nueva denominación, que intenta resaltar lo más importante. Esta visión de los contenidos exige la incorporación al currículum de otro cúmulo de experiencias, de procedimientos, de actitudes, de actividades, de relaciones..., que no se contemplaban con anterioridad.

Las características de la sociedad actual, ya comentadas, influyen –o deberían influir– de modo significativo en los cambios de planteamiento curricular de los sistemas educativos y en los cambios de funcionamiento en los Centros docentes, a la vez que conforman elementos esenciales para la vida que han de incorporarse al currículum. Ni se puede ni se debe separar el texto (documento curricular) del contexto (realidad en la que se desarrolla) para entender y desentrañar el significado de las conceptualizaciones que se hayan realizado y que seguirán apareciendo en el entorno y en los futuros trabajos pedagógicos. Todo ello ha contribuido de modo decisivo a la evolución que se produce en las posturas de los estudiosos y que, en mayor o menor medida, van reflejándose en los sistemas promovidos por las administraciones y por las organizaciones internacionales. En estos momentos, también resulta importante la contribución de la Comisión Europea a los planteamientos educativos de los países que componen la Unión, pues desde ella se hacen recomendaciones que, aunque no sean de carácter obligatorio, van incidiendo en la mentalidad de la población y se van incorporando paulatinamente a la legislación de las Administraciones educativas de los Estados miembros. En este sentido, ha resultado fundamental el interés de la Comisión por los planteamientos inclusivos de la educación y sus aportaciones efectivas para contribuir a las políticas sociales que favorecen la inclusión de las personas con discapacidad, tanto a la educación, como al mundo laboral y a todos los órdenes de su vida.

Al examinar las definiciones de currículum, se puede comprobar que unas veces continúa siendo muy fuerte el peso del "programa" como eje para la estructura del aprendizaje escolar; en otras, ha derivado su sentido hacia el conjunto de experiencias

globales que ofrece la escuela para alcanzar la formación integral de la persona y, en un tercer bloque, se intentan conjugar ambas posturas, recogiendo tanto el contenido programático estructurado como el acompañamiento experiencial que se puede ofrecer desde perspectivas complementarias. Los dos últimos bloques resultan más adecuados para llegar al planteamiento de educación inclusiva que venimos proponiendo, pues son más amplios, con mayor flexibilidad en la formulación de sus elementos, lo cual permite adaptar de mejor manera el desarrollo del proyecto curricular a las características del alumnado en sus diferentes manifestaciones. Solamente citaré algún ejemplo de cada propuesta, si bien se ofrece bibliografía suficiente para quien desee adentrarse en este campo.

En el primer bloque citado (currículum como programa de conocimientos), destaco la postura de Gagné (1967: 23), quien especifica su concepto de currículum, enmarcándolo en la planificación general del curso:

> Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades específicas de las unidades anteriores y que ya han sido dominadas por el alumno.

En el segundo bloque citado aparece un autor pionero (por la fecha de su definición), Bobbit (1918: 42), que ya en esa fecha lo entiende, desde una perspectiva eminentemente social, como:

> Conjunto de experiencias que permiten que los alumnos se adapten a la vida de los adultos en sociedad.

Bobbit, como decía, resulta ideológicamente avanzado en su concepción curricular, pues cuando realmente se comienza a trabajar en ella y a concebirla, con la extensión paulatina mediante los estudios y aplicaciones de diferentes autores es a partir de Caswell y Campbell, en el año 1935.

Oliver (1965: 7) incide en la importancia de la experiencia, no centrando su estructura y contenidos estrictamente en los "programas", aunque sí ubicándolo claramente en la escuela, que resulta responsable primera de cuanto ocurra en ella al alumnado:

> Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las

> experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades.

En el último bloque antes referido (currículum como compendio de las dos concepciones anteriores), destacaré la definición de Neagly y Evans (1967: 2), quienes nos hablan de experiencias, pero, a la vez, las circunscriben a la consecución de los objetivos escolares:

> El currículum es el conjunto de experiencias planificadas que la escuela proporciona para ayudar a los alumnos a alcanzar las metas de aprendizaje previstas para mejorar sus habilidades.

Taba (1974)[18], por su parte, también aúna los dos ámbitos de actuación que antes he examinado, al especificar:

> El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje [...] Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

Además, la autora propone cinco modelos para proceder a la organización del currículum: 1. Organización por materias; 2. El currículo de los temas generales; 3. Currículo basado en procesos sociales y funciones vitales; 4. Currículo activo o experiencial, y 5. Currículo integral.

Me traslado a la actualidad, para fijar el concepto de currículum del que partiré para promover la educación inclusiva, no fijándome tanto en las fechas cuanto en las concepciones, más avanzadas y críticas quizá, desde mi punto de vista. Los conceptos que recojo a continuación enlazan bien con lo que se lleva a cabo (o, al menos, se pretende desde un marco teórico) durante los últimos tiempos en las distintas instituciones educativas a nivel internacional y, además, permiten el ajuste del diseño al modelo inclusivo y democrático del que tratamos. Sin embargo, podrá comprobarse que no aparece la palabra "inclusión" en ninguna de las definiciones..., bien por las fechas en que se producen, bien porque aún no está suficientemente asumida la inclusión cuando se la relaciona o se exige su toma de conciencia en el desarrollo de los planteamientos curriculares. No obstante, se hace reitera-

---

[18] La primera edición de *Curriculum Development: Theory and Practice* (New York, Harcourt, Brace & World) es del año 1962.

de alusión a la estrecha relación que debe darse entre sociedad y currículum, lo que, en definitiva, favorece la educación inclusiva dado que la sociedad democrática así la requiere. La carencia en el uso del término, como digo, se suplirá en el tratamiento de las características generales y básicas que debe asumir un currículum inclusivo y de calidad para todos.

Stenhouse es el iniciador de los nuevos planteamientos curriculares, si bien desde su práctica universitaria. Ofrece en su obra diversas tentativas a la hora de definir el currículum, de la que selecciono la que está más en la línea de su trabajo general, siempre abierto a la negociación con sus alumnos, lo que facilitaría la atención a todos ellos, es decir, a su aplicación inclusiva, también en niveles anteriores a la universidad:

> Lo que aquí ofrecemos es un intento para iniciar nuestro camino: Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (1984: 29).

Kemmis (1988: 30), por su parte, centra el problema del currículum en "las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro". Desde este punto de vista, se refiere a la teoría curricular enfocándola de la siguiente forma:

> El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo.

Enlazando con la visión de Kemmis, Grundy[19] (1991: 20) ofrece una concepción curricular que integra la experiencia cultural en la organización adecuada para su incorporación a la escuela. Entiendo que, de este modo, permite adaptar su estructura y contenido a la educación inclusiva:

> El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte

[19] La primera edición de la obra, en inglés, es de 1987.

de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Recojo a continuación las posturas de la Administración educativa en España en las últimas leyes habidas (desde 1990 hasta 2013, concretamente), en las que el Ministerio de Educación y Ciencia, en la primera de ellas (LOGSE, 1990: artículo 4), define el currículum al modo tradicional, cerrando y restringiendo el concepto en relación con la definición presentada en su propuesta de Diseño Curricular Base, que reproduzco más adelante. Quizá fuera por las exigencias del conveniente acuerdo político y, también, por las limitaciones de los textos legales; en cualquier caso, alude a la estructura que aparece en los decretos posteriores de "enseñanzas mínimas" para el conjunto del Estado:

> A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

Siguiendo con las definiciones, a nivel legal, para España, el entonces denominado Ministerio de Educación, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), define el currículum como:

> [...] se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

Por lo tanto, centra su significado en los elementos puramente "escolares" o estrictamente académicos –dicho de otro modo–, sin abrir la educación al más amplio concepto experiencial que puede llegar al alumnado mediante la oferta formativa completa que la escuela le proporcione. La novedad que presenta en relación con la definición anterior es la inclusión de las "competencias" como elemento curricular, lo cual no se había dado hasta esa fecha en la normativa curricular española. Sin embargo, esta definición "legal", no es obstáculo para que la práctica curricular en los Centros y en las aulas quede abierta, al conceder un margen importante de autonomía a los Centros, de manera que pueden adaptar los elementos curriculares y la organización a su contexto y a las peculiaridades de la población que atienden.

No obstante, como antes anticipaba, el Ministerio de Educa-

ción y Ciencia, en su momento, a través de su Diseño Curricular Base de 1989, define el currículum de modo más comprensivo que como lo hizo, después, en la ley donde recogió lo trabajado con anterioridad. Esta es su definición, más de acuerdo con la filosofía y el desarrollo posterior de la LOGSE:

> Abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos sino también principios, procedimientos y actitudes; y abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquello por lo que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

Por ultimo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE del 10), aunque no está redactada en su totalidad, sino solamente modificando determinados artículos de la LOE, sí varía la definición de currículum (artículo 6 de la LOE), del siguiente modo:

> 1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.
> 2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:
> a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
> b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
> c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
> Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
> d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
> e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
> f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

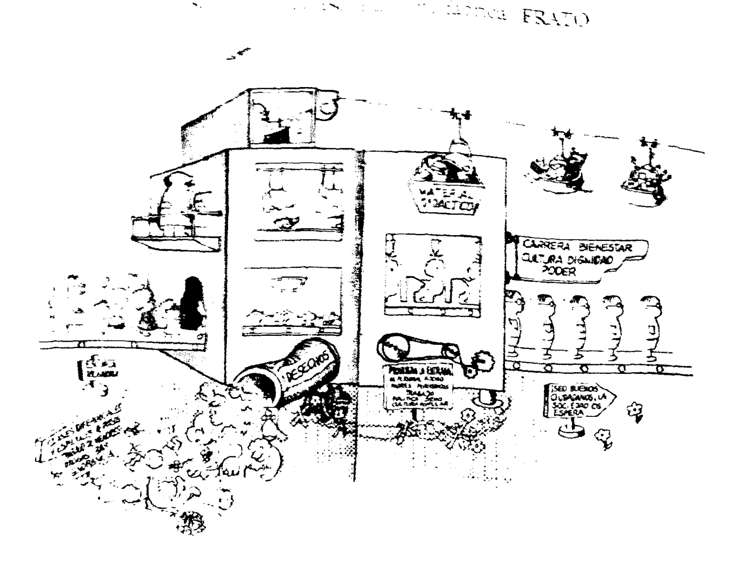
Como se sabe, es una Ley que, a pesar de estar vigente, tiene una gran contestación de buena parte de la sociedad y se está revisando su cambio profundo o, incluso, su derogación. Por lo que se refiere a la definición de currículum que expone, entiendo que tiene bastantes errores conceptuales y que, además, en su desarrollo en decretos posteriores, ni siquiera recoge esos elementos que

cita como integrantes del mismo (por ejemplo, no aparecen en ningún caso los objetivos de las enseñanzas propuestas, por lo que el docente se queda sin referencia para evaluar). Cabría un análisis profundo de esta definición, pero no merece la pena entrar a su comentario, puesto que, tal y como está redactada ni se sabe claramente lo que pretende comunicar.

Tras esta panorámica acerca de la visión que sobre el currículum tienen y ofrecen autores dedicados a su estudio[20] y, en muchos casos, a su elaboración o práctica aplicada, cabe la reflexión propia de cada lector para tomar posición o para realizar su definición de currículum en función de la experiencia personal o del posible interés en modificar determinadas prácticas que no resultan coherentes con lo que es o debe ser el diseño curricular aplicado en las aulas y los Centros de la actualidad y bajo la concepción inclusiva del mismo. Muchas de las conceptualizaciones señaladas permiten e, incluso, favorecen el sistema educativo inclusivo en su más estricto sentido. Otras lo hacen más difícil, porque se apoyan en el enfoque cerrado que ya se comentó. Siempre que desde una Administración se pretenda establecer hasta el más mínimo detalle de las actuaciones de un Centro o de un aula, será prácticamente imposible hablar de educación inclusiva, pues es en el contexto real del desarrollo educativo en el que cabe tomar las opciones más ajustadas a la población que se educa. Lo mismo sucede cuando, en determinados tramos del sistema se introducen evaluaciones externas, iguales para todos: eso obliga, en última instancia, a preparar al alumnado para superar una prueba homogénea que, obviamente, no toma en cuenta las singularidades de cada persona. Elimina las diferencias por la vía de la evaluación tradicional, puntual..., más en línea con modelos cerrados que pretenden igualar a la población y ofrecer oportunidades mayores a esos "iguales" –que se ajustan a lo que se pide para todos– que a los diferentes, que aportan variedad al conjunto social desde sus competencias personales. Si el sistema consiguiera esa homogeneidad que parece pretender (ilustración 5), la sociedad actual con su riqueza cultural, científica..., desaparecería. Afortunadamente, hasta ahora no lo está consiguiendo.

---

[20] Pueden ampliarse consultando: Casanova (2015). *Diseño curricular e innovación educativa.* Madrid: La Muralla; 3ª edición.



Para finalizar este apartado y como aportación a un posible concepto sobre el que apoyar el texto que sigue, podemos definir el *diseño curricular inclusivo como el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la mejora de la sociedad en la que viven.*

Características del currículum

La autonomía pedagógica del Centro docente supone una exigencia fundamental para que la aplicación contextualizada de un diseño curricular general sea posible. Sin embargo, hay que

conjugar esa adaptación del currículum con la garantía de calidad que toda Administración educativa debe ofrecer a los ciudadanos, a todos, independientemente de su ubicación territorial, de su entorno social o de cualquier característica que los pudiera excluir, en su caso, de alguno de los derechos fundamentales de la persona, como es el de la educación; esto suele derivar en la búsqueda de una posición equilibrada entre la apertura para facilitar la adaptación del currículum a cada contexto, circunstancia o población específica, y la existencia con carácter obligatorio de ese currículum básico al que ya se ha hecho alusión. Es el modo de avalar la igualdad de oportunidades, tan necesaria en la actualidad vista la composición y las circunstancias de la sociedad, con personas provenientes de muchos y diversos países, culturas y religiones y, también, con distintas capacidades o talentos y niveles educativos muy diferenciados, en buena parte debidos a los entornos socioeconómicos en los que se desenvuelve su vida y no tanto a su potencialidad inicial.

Por ello, cabe preguntarse ante las posibilidades y limitaciones del diseño curricular existentes en los países democráticos y las realidades y cambios sociales que estamos viviendo, ¿qué características debe reunir el currículum inclusivo para cumplir las funciones que tiene encomendadas?

Me referiré a algunas de las que me parecen imprescindibles para que el currículum permita y favorezca la educación de todos, con la calidad requerida a nivel internacional, llevando a la práctica las ideas y teorías que se plantean como metas en instancias superiores y anteriores al aula.

Quiero advertir que soy plenamente consciente de que no voy a citar, entre estas características tratadas, la calidad y la equidad. En primer lugar, considero que la calidad será el resultado de la aplicación y consideración de todas las demás. Por ejemplo, si un diseño curricular no es sistemático o coherente, difícilmente podrá ofrecer y conseguir buena calidad educativa, como parece obvio. Por otra parte, resulta evidente que este diseño curricular debe llegar a toda la población que se educa, es decir, debe ser accesible, no exclusivo para unos pocos. Eso caracterizará su universalidad; de lo contrario, seguiremos ofertando una "buena enseñanza" para ese alumno medio inexistente que ya hemos comentado. Si estamos haciendo la propuesta formal de educación

inclusivo resulta un principio básico que el currículum llegue a cada persona, en cualquier circunstancia o con cualquier peculiaridad, es decir, que sea equitativo. Desde este enfoque, tanto la calidad como la equidad constituyen dos metas que se alcanzarán tomando en cuenta, transversalmente, el resto de características y que, por lo tanto, estarán presentes en todo el planteamiento curricular. Calidad para todos significa unir la equidad a los enfoques teóricos y aplicaciones prácticas que puedan hacerse del diseño curricular. No hay que olvidar (asumiendo las palabras del poeta León Felipe) el principio de la actuación educativa con carácter inclusivo.

> Voy con las riendas tensas
> y refrenando el vuelo
> porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
> sino llegar con todos y a tiempo.

Planificación y sistematicidad

Para que el diseño curricular sea capaz de ofrecer unas metas, competencias y objetivos determinados accesibles para el alumnado, como exige el estilo de hacer inclusivo, que permita a todos llegar a esas finalidades propuestas, resulta imprescindible la sistematicidad de su planificación (quedan unidas las dos características citadas en este epígrafe), que resulta válida para cualquier nivel de concreción de diseño curricular, ya se formule desde la Administración educativa para el conjunto de la nación, como desde Administraciones territoriales más limitadas en el contexto o desde cada una de las instituciones educativas en las que se aplica o para un grupo determinado de estudiantes.

¿Qué implica la planificación? El establecimiento de orden, de organización, de secuencia, de jerarquía..., entre todos sus elementos: competencias, objetivos, contenidos, evaluación o metodología. Igualmente, supone este mismo planteamiento para planificar o programar cada uno de ellos: al determinar las competencias clave, al formular los objetivos de etapa o nivel y de áreas o materias, al seleccionar los contenidos, al decidir un modelo concreto de evaluación o al optar por unas u otras estrategias metodológicas, con todo lo que estas decisiones comportan. Del mismo

modo, se hace necesaria la planificación y la sistematicidad para la puesta en marcha de un modelo de dirección y organización del Centro docente. La flexibilidad, la apertura, la democracia exigen incluso un mayor rigor en la planificación que los modelos cerrados y jerarquizados de dirección, ya que son más dinámicos y, por ello, más fáciles de perder el control durante su ejercicio.

Hacer un plan, de hecho, supone relacionar con todo detalle y de forma anticipada el conjunto de pasos necesarios para emprender una acción y lograr un objetivo. La planificación es el establecimiento de una actuación organizada metódicamente y de gran alcance para obtener unas metas determinadas. Cuando Foulquié (1976: 356-357) se refiere a plan y a planificación, dice expresamente: "proyecto que implica la determinación de un sistema complejo de operaciones diversas" (plan) y "establecimiento de un programa que, con el objetivo que hay que alcanzar en un determinado futuro, fija los medios que se supone permitirán realizarlo, dadas las indicaciones de la prospectiva" (planificación). El orden que implica organizar un plan, en lo que se refiere al currículum, requiere formular con claridad cuáles son las competencias y los objetivos que se pretenden para el alumnado con el mismo y, en función de estos, determinar las modalidades y peculiaridades del resto de sus elementos o componentes, si bien con carácter general en un primer nivel de generalización y con carácter específico y detallado según se concreta a distintos grados o grupos, considerando ya sus características más específicas.

Por otra parte, se alude a la sistematicidad cuando algo se ajusta a unas reglas o principios que se encuentran entrelazados racionalmente, cuando el conjunto de elementos se estructura en unidades coherentes y, además, cuando los principios así relacionados ordenadamente contribuyen a conseguir determinados objetivos. Al citar "estructura", como es lógico, ya se hace referencia a la distribución y orden con que se compone una obra, un organismo, un sistema... (Real Academia Española, 2001).

Con estos comentarios huelga afirmar que el diseño curricular debe ser sistemático, tanto para poder elaborarlo con un planteamiento racional, como para llevarlo a la práctica y evaluarlo, además de para contar con la posibilidad de que garantice la consecución de los objetivos perseguidos y para disponer de una característica (entre todas las tratadas) que permita avalar ante la

[illegible] estudiantes esta fundamentada [illegible] que conduzca hasta las metas de- [illegible] de las características necesarias [illegible] y la sistematicidad permiten [illegible] puedan ser comprobadas por [illegible] al estudio del currículum escolar o a [illegible] realizados en los Centros docentes. [illegible]

[illegible] los objetivos de la educación en función [illegible] social vigente y, a partir de ese principio, se [illegible] el desarrollo curricular comple- [illegible] los caminos adecuados que lleven hasta las metas [illegible]. No es igual elaborar un diseño cu- [illegible] para un sistema cuyo eje sea la consecución de personas [illegible] y competitivas, que el que se hace necesario para desarrollar la socialización y cooperación de las personas, o el que [illegible] consigan la adquisición de competencias frente al [illegible] la acumulación de conocimientos o el que pretende alcanzar una sociedad inclusiva frente a otra clasista y segregada... En cada uno de estos casos, el currículum dará prioridad a unos u otros enfoques y planteamientos y su estructura se acomodará a la mayor o menor autonomía de la institución, en función, también, del grado de control que vaya a ejercer la Administración sobre el desarrollo del sistema educativo, por cualquiera de los medios ya citados.

En un modelo social más simple que el actual, la escuela y su currículum también fueron más sencillos de planificar y sistematizar, pero si ahora se pretende establecer una buena dirección para las jóvenes generaciones y para todos sus integrantes con las múltiples diferencias que los caracterizan, la planificación precisa de un trabajo especializado que no se puede dejar al azar si se quiere garantizar esa formación pretendida. Más aún, como ya quedó apuntado, si se opta por un modelo curricular abierto y democrático –inclusivo, al fin–, que parta de unas bases incorporadas y respetadas en cualquiera de las propuestas que se planteen. Insisto en que la ajustada planificación es más imprescindible en los modelos abiertos e inclusivos que en las propuestas cerradas, donde resulta más fácil controlar lo realizado y conseguido paso a paso.

En definitiva, el diseño curricular requiere de planificación y sistematicidad en todos los casos, por muy diferentes que sean sus "intenciones" (que siempre las tiene, no se olvide). Un conjunto ordenado de sus elementos, organizados funcionalmente, que facilite el logro de las metas educativas propuestas en cada momento social: esa es la estructura que necesita el currículum, sin la cual sería de todo punto imposible llevarlo a efecto, comprobando lo conseguido con él.

Coherencia

La coherencia curricular, como indica su misma denominación, exige que las partes del diseño estén cohesionadas entre sí, de manera que se encuentren unidas y que constituyan un todo armónico pedagógica y lógicamente construido. En definitiva, entre unas y otras deberá existir relación y cada una de ellas será causa y consecuencia de las otras. Por ello, siempre que se modifique alguno de los elementos del currículum, necesariamente habrá que modificar el resto si se pretende mantener el nivel de competencias u objetivos pretendidos con su planteamiento inicial; en caso de que estos hubieran variado, la exigencia partiría de ellos mismos, derivando en cambios pertinentes para trazar los caminos apropiados que condujeran al fin propuesto. Esta es una de las características que todo profesional del currículum debe tener presente en todo momento, ya sea para formular su teoría o para ponerlo en práctica, pues si se produce la "incoherencia" (la desconexión) entre sus elementos, no será posible valorar hasta qué punto se consiguen los propósitos o no, tanto durante sus procesos de implementación como en la llegada a las metas finales. En algunos casos se alcanzarán, pero nunca se conocerá con certeza –ni se podrá evaluar, consecuentemente– si esto ha sido así o han quedado competencias y objetivos esenciales sin lograr.

La coherencia referida hasta ahora se relaciona, fundamentalmente, con el *carácter interno* del propio diseño curricular. Conexión, relación y lógica son tres conceptos imprescindibles para alcanzar la cohesión necesaria. Hay que cuidar la coherencia teórica, formal, entre sus elementos cuando se están formulando, de modo que según se vaya concretando el nivel de implementación

(desde el más general hasta el necesario para aplicar en el aula) se mantenga hasta llegar a la institución y al interior del aula, a través de las programaciones y de las unidades didácticas o proyectos de trabajo elaborados para la intervención directa con los diferentes grupos de alumnado. Este recorrido es básico para garantizar que el sistema educativo que llega a la población responde a lo propuesto por el legislador, que, en un sistema democrático, se supone que deriva del acuerdo mayoritario de esta misma población. ¿Cómo podremos hablar de fracaso de una ley cuando no sabemos si se ha aplicado tal y como fue concebida? O, más aún, cuando tenemos la certeza de que no se ha aplicado siguiendo los principios de los que partió. Estos planteamientos se pueden aplicar a la casi totalidad de las normas legales de educación. Desde que se publica la norma para su desarrollo, hasta que esa concepción socioeducativa aterriza en las aulas..., es solo un porcentaje *de ideario y de didáctica consecuente* lo que se hace realidad. Por otra parte, las circunstancias del contexto ejercen tanta influencia en los jóvenes, que se dejan sentir, en muchos casos, con mayor incidencia en su formación que la que se les propone desde el Centro, desde la educación institucional.

Cuando me refiero a coherencia interna del currículum estoy hablando, también, de coherencia en la actuación de todo el profesorado de una misma institución. Las decisiones a las que aludo en relación con las modificaciones curriculares, especialmente en los Centros docentes, se realizan por parte del profesorado, bien individualmente, bien colegiadamente (en equipos, departamentos, etc.). No es posible aplicar cambios en contenidos u objetivos en los que no esté de acuerdo el equipo de profesores. El discurso ante los alumnos resultaría tan "incoherente" que llevaría a su confusión en lugar de contribuir a su formación. Los acuerdos metodológicos y evaluativos son el mejor ejemplo de lo que comento. Unas líneas comunes de metodología y un modelo de evaluación general para una etapa (Infantil, Primaria, Secundaria) constituyen el eje de funcionamiento coherente en cualquier Centro educativo. No se entendería la postura contraria. En una escuela inclusiva, la metodología debe favorecer el aprendizaje de distinto tipo de alumnos, y la evaluación tiene que permitir valorar los diferentes modos de aprender y los variados niveles alcanzados, en su caso. Aunque más adelante trate estos temas con mayor pro-

fundidad, quedan apuntadas estas exigencias como ejemplo de la coherencia que se solicita como característica curricular.

Conseguir trasladar la coherencia interna del diseño curricular a la realidad práctica de la escuela, al reflejo en los hechos educativos concretos, constituirá un avance importante, ya que de lo contrario no se aprovecharán las virtualidades que posee intrínsecamente el currículum coherentemente estructurado.

En cuanto a la *coherencia externa* del currículum, hay que afirmar con fuerza que las propuestas curriculares expuestas hasta ahora tendrán que ser corroboradas y ratificadas por el conjunto de la actuación que se lleve a cabo en el Centro docente, especialmente en sus aspectos organizativos, que también educan o entorpecen la educación, en función de que esta coherencia se logre o no. Un ejemplo que aclare el planteamiento hecho: si en el discurso curricular se plantean como objetivos prioritarios (en definitiva, como perfil del alumno que egresa del sistema) la participación, la interculturalidad, el respeto a las diferencias o el pensamiento crítico, concluiremos que además de que la metodología tendrá que responder a estos principios y desarrollarlos en el aula, el Centro en su totalidad deberá funcionar incorporándolos a su modo habitual de hacer. No se puede exigir a un alumno que sea participativo y, a la vez, que todo lo tenga que hacer "por orden del superior", sin más explicaciones. El modelo de dirección habrá de contar con las familias y con los diferentes sectores que componen la comunidad para decidir determinadas líneas de actuación, se permitirá la opinión –libre y respetuosa– del alumnado, existirá un buen nivel de comunicación entre todos los sectores involucrados en la institución... Es decir, la actuación general del Centro tendrá que ser coherente con lo propuesto en el currículum para la educación del alumnado, por lo cual resultan convenientes los acuerdos entre las partes implicadas: "Enfrentarse a la tarea de tener que perfilar acuerdos sobre lo que se considera en cada momento que ha de ser la educación constituye uno de los asuntos nucleares de la coherencia de cualquier Centro" (Beltrán y San Martín, 2000: 13).

En lo que se refiere a la necesidad de que familia y escuela compartan las intenciones educativas con respecto a hijos y alumnos, parece innegable que los discursos de ambas instituciones deben coincidir. La familia, en principio, elegirá para la educación

de sus hijos una escuela cuyas finalidades educativas armonicen con las suyas propias, por lo que resultaría imprescindible que, en el día a día, también se correspondieran las actuaciones dirigidas conseguirlas. No obstante, hay que reconocer que, en demasiados casos, esto no ocurre así. Por diferentes razones, no siempre se puede seleccionar el Centro docente preferido: porque en la localidad donde se reside solo hay una escuela, porque en función de la normativa de escolarización solo se puede elegir entre un número determinado de Centros o, en algunos casos, porque la propia familia no tiene la suficiente información ni formación como para saber qué escuela prefiere. En consecuencia, se dan ocasiones en las que la familia se opone y hasta se enfrenta a las decisiones docentes o de la dirección del Centro; o, en su vida diaria, contradice con sus costumbres habituales el discurso educativo institucional. Esta situación complica la coherencia precisa que el educando debería percibir en los mensajes que recibe. Por ello, hay que insistir en la importancia de una continua relación familia-escuela, de manera que se pongan en común, de modo permanente, los puntos de vista o enfoques de las cuestiones que puedan aparecer a lo largo del proceso formativo. De este modo, las instituciones educativas contribuirán eficazmente, también, a la formación de las familias en el campo de la educación.

Otro punto importante de referencia para la coherencia externa se refiere a su relación con la actuación social y exigiría que los modelos de vida preconizados en ella coincidieran, básicamente, con los objetivos de la educación que se están proponiendo para las futuras generaciones. En nuestro caso, parece imprescindible que una educación inclusiva se apoye en el discurso inclusivo de la sociedad y, además, derive en una sociedad inclusiva; de lo contrario, pierde sentido el trabajo inclusivo de la escuela y se anula mucho del esfuerzo realizado durante tantos años de escolarización compartiendo este modelo. Los medios de comunicación (especialmente la televisión), las actuaciones de los políticos o de las personas con ascendiente en la vida pública, los juegos informáticos, las redes sociales..., deberían responder a los modelos que se promueven en el alumnado actual. Así, la educación institucional se vería reforzada en sus planteamientos por el ejemplo social y no se encontraría luchando contra corriente, como ocurre con más frecuencia de la que desearíamos. La escue-

la tiene un discurso que, en muchos de sus aspectos, le deshace día a día el contexto en el que viven los estudiantes. Y, si es necesaria la implicación total de la familia para lograr la coherencia en los discursos educativos, en estos momentos lo es también la de la sociedad, pues posee un atractivo en sus medios que, si se tiene en frente y no camina en la misma dirección, la tarea se hace realmente muy difícil.

Figura 3: Coherencia del diseño curricular

Coherencia interna:
- Entre los elementos del currículum: competencias, objetivos, contenidos, evaluación, metodología.

Coherencia externa:
- Con el funcionamiento del Centro docente
- Con la familia
- Con la sociedad

Fuente: Elaboración propia

Selección y provisionalidad

Dadas las características de la sociedad actual, ya mencionadas, resulta imposible concebir un currículum en el que se pretenda enseñar "todo" a las generaciones jóvenes que se educan. Por ello, el reto se encuentra en llevar a cabo una buena selección de contenidos, que sean realmente básicos para la vida y para futuros aprendizajes y que permitan avanzar, de modo permanente, en esa formación que cada día debe ser actualizada.

Hay que reconocer que la subjetividad es una característica humana que hace ver la realidad con enfoques diferentes, según la personalidad, la formación individual, la actividad desarrollada..., por lo que realizar la selección a la que aludo en el párrafo anterior supone un gran debate en el equipo de expertos que se encarga de concretarla. La toma de decisiones acerca de objetivos y contenidos curriculares (especialmente en lo que se refiere a contenidos conceptuales, a conocimientos) implica habitualmente un debate permanente acerca de lo que es más decisivo para

el futuro de un alumno de ahora en una sociedad que todavía no se conoce. No olvidemos que, según las informaciones que nos llegan procedentes de foros económicos, el 65% del alumnado que ahora se forma trabajará en profesiones todavía inexistentes.

Los años de la educación obligatoria son limitados (en este momento diez en la mayoría de los países desarrollados), los horarios escolares también, al igual que la capacidad de los niños para acumular lo que queremos enseñarles (no su capacidad de aprender, que es enorme, pero cuyos intereses no siempre coinciden con los de los adultos). En definitiva, un currículum precisa de una buena selección de contenidos de todo tipo, que garanticen que ese alumno finalizará su escolaridad obligatoria con capacidades y competencias suficientes para continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida, es decir, con la adquisición de aquellos contenidos realmente importantes que sean la base del aprendizaje posterior. La incertidumbre del mundo actual obliga a afirmar que resulta absurdo plantear que un alumno del siglo XXI tenga que aprender todo el conocimiento que posee la humanidad, ni siquiera el que se maneja en su entorno más inmediato. Pero sí puede adquirir conocimientos y procedimientos, y desarrollar actitudes apropiadas que le permitan ser competente en su relación con la sociedad y con todo lo que le rodee, de modo que se incorpore como ciudadano participativo, crítico, creativo y sabiendo ejercer sus derechos y deberes en el contexto en que devengue el presente, que, por supuesto, no se conoce cuando se educa a una persona de seis años.

La dificultad de reducir o sintetizar los conocimientos del currículum en la educación obligatoria suele derivar de concepciones ya desfasadas, que no toman en cuenta la realidad actual, la facilidad de acceder a numerosos conocimientos, los cambios enormes que se producen cada día..., en fin, que no se basan en el mundo futuro, pero ya real, y mantienen posturas que, si no se modifican racionalmente, la sociedad puede tomar la delantera en la formación de las jóvenes generaciones, corriéndose el riesgo de que la educación institucional quede relegada a un segundo término o resulte necesaria solo para personas que no tienen otras posibilidades de aprendizaje por su situación socioeconómica o por su marginalidad social. Creo que esta situación se plantea a nivel internacional, que afecta a todos los países que manifiestan

este interés y posibilidades para la educación de sus futuros ciudadanos. Pero también creo que ya ha llegado el momento de optar con decisión por adecuar los elementos del diseño curricular a las posibilidades de los jóvenes y al mundo globalizado y complejo, de manera que no se siga produciendo ese rechazo creciente que aparece en los estudiantes de Educación Secundaria y que hace de muchos de ellos "objetores escolares" con riesgo claro de exclusión, primero escolar y luego social. El logro del éxito escolar pasa por una adecuada selección de contenidos curriculares, de estrategias metodológicas, de modelos evaluativos que lleven a lograr las competencias y los objetivos previstos en el sistema sin abandonos a lo largo del camino, aun considerando las dificultades que existen en contextos desfavorecidos que, por supuesto, no apoyan ni ayudan al alumnado a interesarse por los estudios, al menos tal y como se les presentan ahora. La realidad social está ahí y, como profesionales de la educación, debemos buscar alternativas que ofrezcan respuestas apropiadas a las situaciones que se presentan.

Entiendo que una correcta selección tendrá que facilitar, igualmente, el modelo inclusivo de educación, pues en muchas ocasiones la sobrecarga de contenidos conceptuales (que no los procedimentales ni los actitudinales) impide el trabajo personalizado con cada alumno, al igual que dificulta la implementación de metodologías diversificadas o de recursos didácticos específicos. La obsesión por la acumulación de conocimientos es un fuerte obstáculo para la atención a la diversidad del alumnado y la oferta adecuada de opciones diferenciadas al mismo en función de su singularidad. Es una tarea urgente la que se presenta ante nosotros y, por lo tanto, se podría comenzar en los Centros y en las aulas esa selección de los conocimientos fundamentales, que permitiera modificar la forma de trabajo en el aula, que favoreciera el interés, la motivación y el compromiso del alumnado por su propia educación (tercer principio del DUA) y su continuidad en el sistema hasta etapas posteriores a las obligatorias. Y refiero esta afirmación a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus distintas capacidades, culturas, contextos sociales o circunstancias escolares que pudieran surgir en un momento determinado.

Hay que insistir en la correcta selección de contenidos con-

ceptuales para promover la variedad metodológica en las aulas, al igual que para impulsar el cambio en el modelo de evaluación tradicional, tan apegado a los exámenes y a las pruebas memorísticas de todo tipo. Memorizando y repitiendo exactamente lo que dice el profesor y el libro no se desarrollan capacidades, no se adquieren competencias y no se aprende a aprender. Tampoco se respeta la heterogeneidad del alumnado. En definitiva, con un modelo rutinario de evaluación se intenta, implícitamente, que "todos sean iguales" y, por lo tanto, que aprendan las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera, que es lo más fácil para el docente (en caso de que, efectivamente, esta práctica funcionara). Y, además, que lo "aprendido" (¿?) sea repetido tal cual se lo han contado. Este modelo rompe de raíz la educación inclusiva, pues margina a un porcentaje elevadísimo de alumnos que no se ajustan al patrón medio: ese que nos sirve para diseñar todo, pero que no se refleja ni se encuentra en ninguna parte. Ya es hora de superar una evaluación caduca que conduce a pésimos resultados en los sistemas educativos.

Por otra parte, si son válidos los comentarios realizados hasta ahora, hay que concluir que cualquier propuesta que se haga en cuanto a objetivos y contenidos, por ejemplo, es, en principio, una hipótesis de trabajo, que deberá contrastarse y modificarse paulatinamente en la escuela y en las aulas según avance el tiempo y, con él, la realidad de la ciencia, de la técnica, de la persona y de la sociedad. Por ello, insisto en mi apuesta ya manifestada hacia el currículum básico, abierto y flexible, que permita garantizar "lo importante" y cambiar lo necesario de acuerdo con las exigencias de los tiempos que se avecinen.

La afirmación anterior enlaza con la innovación que de forma permanente debe mantenerse en la escuela –y, consecuentemente, en el diseño curricular– y con la provisionalidad del mismo, como otra de las características comentadas. Si fuéramos capaces de tomar en consideración la provisionalidad del currículum –respondiendo a la velocidad en los cambios sociales, científicos, tecnológicos, *etc.*–, no tendríamos que enfrentar las resistencias a cualquier modificación que se propone en la educación institucional, tanto en las propias administraciones como en los directivos y en el profesorado de las distintas instituciones docentes. Aceptar el cambio innovador como algo inherente a nuestra

sociedad, ayudará a superar situaciones de anclaje en el pasado que no benefician en nada a la escuela actual y, mucho menos, a los jóvenes que la abandonan por no sentirse aceptados o por no ser atendidos convenientemente y considerar que se les restan oportunidades de superación durante el tiempo que permanecen en ella. La reflexión acerca de las características inherentes a todo planteamiento curricular facilitará la adopción del modelo inclusivo de educación, que exige flexibilidad y ruptura con las posiciones intransigentes que solo conducen a fracasos y desilusiones del conjunto de la población.

Recordando de nuevo el pensamiento de Morin (2001: 108-109), recupero uno de los saberes del futuro que propone y que ya quedó citado anteriormente: afrontar las incertidumbres. Debido a la inseguridad que genera el cambio, afirma el filósofo que el conocimiento es lo contrario de lo que habitualmente se plantea en el currículum escolar y apuesta por afrontar la incertidumbre de la acción mediante dos vías esenciales: la plena conciencia del riesgo que conlleva la decisión y el recurso a la estrategia: "El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero en cuanto haya modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guión de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades e improbabilidades. El guión puede y debe ser modificado según la información recogida, el azar, contratiempos u oportunidades con que se tropiece en el curso del camino...". La estrategia, por tanto, supone una revisión y valoración permanente del proyecto (en este caso del diseño curricular), que permite adecuarlo a las distintas circunstancias que se presenten, por muy variables que estas sean. Es un planteamiento válido, y provisional, para elaborar e implementar un currículum educativo que apoye la inclusión atendiendo a la diversidad mediante la flexibilidad y la adopción de cambios cada vez que se considere necesario.

Democracia

En países con sistemas democráticos de gobierno, el currículum, al igual que toda la sociedad, tiene que participar de las ca-

racterísticas que implica este modelo de convivencia. Por lo que se refiere al diseño curricular, el mismo será democrático cuando:

a) Se elabore democráticamente, mediante el acuerdo y la colaboración de los afectados.
b) Contenga entre sus objetivos la formación de ciudadanos demócratas.
c) Incorpore contenidos, metodologías, modelos de evaluación..., democráticos en su planteamiento.

a) Elaboración democrática

Cuando se establece un currículum nacional, el planteamiento democrático supone la consulta generalizada a expertos, Centros educativos, asociaciones o confederaciones de familias, partidos políticos, sindicatos, etc., de la propuesta curricular que se pretende antes de su publicación definitiva. Recogidos los datos y las aportaciones de los diferentes sectores, será necesario dar cuenta de lo incorporado y lo desechado, justificando ambas decisiones. Siguiendo los trámites legales pertinentes, en función del rango de la norma que se vaya a emitir, esta incluso puede tener que ser debatida en el Parlamento y aprobada por mayoría, como suele ser preceptivo. Aunque no sea de este complejo modo, siempre que se tramita alguna normativa de estas características, pasa por el Consejo Escolar del Estado o por el de la Comunidad Autónoma correspondiente, donde la examinan y proponen sugerencias de cambio para su mejora. Dado que en el Consejo Escolar del Estado se encuentran representados los diferentes sectores de la comunidad educativa, es positivo tener en cuenta sus propuestas, pues casi siempre incorporan elementos de la realidad al texto inicial; en definitiva, lo acercan a los entornos en los que se va a aplicar.

Si es una institución educativa la que elabora su propuesta curricular específica, también es posible hacerlo con la participación de todo el profesorado, sin duda alguna, y contando con el conocimiento y la colaboración, en su caso, de los sectores educativos que participan en su gobierno: familia, personal no docente, alumnado, representante municipal..., en función del tipo de Centro y de su ubicación. También se puede realizar una consulta más amplia: a organizaciones sin ánimo de lucro que colaboran

con el Centro, a empresas u otras entidades con las que igualmente se relaciona, etc. La propuesta curricular inicial siempre resultará enriquecida con la experiencia de la población que participa, pues incorpora nuevas aportaciones, distintas del enfoque estrictamente docente. Ciertamente, el currículum es un documento de carácter profesional, pero sin ceder en las competencias propias de la dirección y el profesorado (que será quien decida finalmente), es posible y positivo darlo a conocer y recibir sugerencias de mejora que favorezcan el compromiso social para su desarrollo posterior. Al fin, la educación es tarea de todos.

Es importante destacar aquí el grado de autonomía que tienen los Centros docentes, con objeto de que estas instituciones puedan ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad de población que atienden, modificando o adaptando los elementos curriculares pertinentes y optando por el modelo organizativo que ofrezca mejores respuestas al alumnado que educan. Esta es la forma de hacer participar al conjunto de la sociedad a través del Centro escolar, que es, al fin, la institución más cercana y responsable directa de la educación de las jóvenes generaciones. Se garantiza así el acuerdo en los aspectos curriculares básicos, al igual que la publicidad y el conocimiento del contenido curricular, con el compromiso que conlleva la participación y la toma de decisiones compartida. Las personas (profesionales o no) con las que se cuenta durante ese proceso de elaboración, se considerarán "co-autoras" del mismo y, por lo tanto, responsables de que llegue a buen término. Tal y como afirma Martínez Rodríguez (1999: 112): "los modelos políticos de participación presuponen y proponen modelos educativos que estén de acuerdo y sean congruentes con ellos", ya que, de lo contrario, habría que aceptar que "hacer una escuela con deficiencias democratizadoras supondrá hacer una sociedad más injusta".

b) Objetivos de formación democrática

En función de lo comentado en el apartado de coherencia curricular, tanto interna como externa, habrá que convenir en que para formar ciudadanos demócratas hay que practicar la democracia en el Centro educativo. Es decir, el currículum deberá ser elaborado, como decíamos antes, democráticamente. En

la práctica totalidad de los diseños curriculares de la actualidad, tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, este objetivo forma parte consustancial de la educación del alumnado en las etapas obligatorias. El ejercicio de la democracia es la mejor manera de conocerse mutuamente, de aprender a convivir en la diversidad, de favorecer el respeto a la diferencia..., principios esenciales en un modelo social de carácter democrático. Es un perfil de ciudadano que se quiere alcanzar desde todos los sectores que se consulten y desde cualquier ideología política.

La sociedad democrática exige la adquisición de competencias distintas a las de otros regímenes, que deben estar recogidas entre los objetivos educativos, tanto generales como específicos o didácticos (según el nivel de concreción curricular al que nos refiramos), por lo que deben integrarse, plenamente y desde la base, en los sistemas educativos. Por ello, la competencia social y ciudadana, la competencia comunicativa, la de autonomía e iniciativa personal... resultan imprescindibles para lograr un ciudadano creativo, crítico, comprometido y participativo, con posibilidades reales de aportar algo singular a su sociedad considerando el futuro común que comparten. Constituirán, por tanto, objetivos preferentes para que esta característica curricular resulte efectiva en el diseño propuesto.

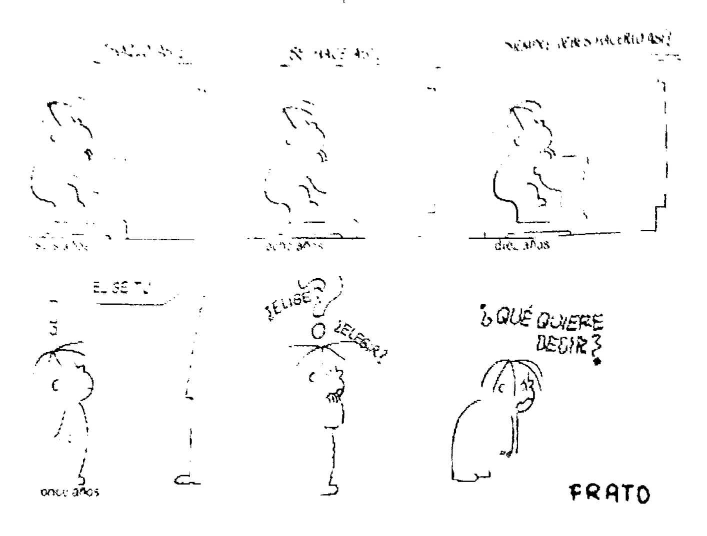
c) Contenidos, metodología, evaluación... democráticos

El logro de las competencias necesarias para el ejercicio convivencial como ciudadanos democráticos exige no solo realizar una formulación teórica en este sentido, en la que se exponga la intención de conseguirlo, sino que se alcanzará, como es obvio, cuando el currículum contenga, en su diseño y en su práctica, contenidos (de todo tipo) acerca de la democracia en su más amplio sentido, a la vez que la escuela responda en su metodología, evaluación y organización a ese discurso democrático de funcionamiento que se propone y que debe respaldar, en la vida diaria, la teoría propuesta. Esto sucederá cuando en las instituciones educativas se reconozcan los derechos de los niños como ciudadanos, cosa que se olvida con mucha frecuencia, pues habitualmente estos derechos se adaptan, se modulan, se disminuyen, se impiden con fór-

mulas de organización antidemocráticas, se produce segregación mediante modelos de evaluación inaceptables... (Martínez Rodríguez, 1999: 48-54); en definitiva, la coherencia externa ya comentada no se produce y, por lo tanto, difícilmente se incorporan y practican los contenidos democráticos.

Si contenido es todo lo que se enseña y todo lo que se aprende, habrá que acordar que algunos de estos contenidos no se aprenderán ni se incorporarán a la vida propia escuchando al profesorado o estudiando determinadas lecciones en un libro. Los contenidos democráticos (como tantos otros que implican asunción y cambio de actitudes, fundamentalmente) se aprenden viviendo la democracia en las instituciones educativas: en las aulas y en los Centros docentes, lo cual compromete directamente a las estrategias metodológicas, a la evaluación y a la organización. Está bien trabajar los contenidos democráticos desde un punto de vista teórico o conceptual (es imprescindible, por otra parte), para conocer el marco legal en que se desenvuelven los ciudadanos de un país y para disponer de conocimientos suficientes acerca de los derechos y deberes que se reconocen en una democracia, al igual que las formas habituales de organización de la misma. Pero es más importante aún el vivir democráticamente en todos los ambientes de desarrollo en los que se encuentra la persona que se educa: en la familia, en la escuela, en el trabajo, en cualquier institución social, en la sociedad en general...; a respetar se aprende respetando, a decidir se aprende decidiendo, a participar se aprende participando... No hay otro modo de hacerlo y de conseguirlo. Un niño no puede pasar diez años de su vida en los que su única tarea sea obedecer las decisiones que toman los demás y repetir literalmente lo que le dicen (ver ilustración 6). Si se pretende contar con ciudadanos demócratas, estos tienen que ejercer como tales desde el comienzo de su educación, en función de sus capacidades, de las competencias que vaya adquiriendo y de los temas que le afecten, al igual que debe asumir que cuando existen derechos es porque estos se apoyan en los correspondientes deberes.

Ilustración 6. Aprender a decidir



Las últimas afirmaciones que comparto con respecto a niños y jóvenes todavía están pendientes de cumplirse, incluso con las personas adultas, pues aún son demasiadas las que no pueden decidir, bien por situaciones de desventaja social (y, por lo tanto, de carencias educativas importantes), bien por razones de género (las mujeres deben poder optar, pero subsisten muchos casos en los que tiene que limitarse a "obedecer"). Por ello, resulta obligado señalar la importancia que tiene, dentro del sistema educativo, la educación de personas adultas como parte de esa educación permanente, a lo largo de la vida, que tanto se esfuerzan en preconizar las organizaciones internacionales. Su papel es decisivo para los "ciudadanos y ciudadanas" que todavía no lo son de pleno derecho. Afirma Connell (1997: 66-67): "El concepto de 'democracia' supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. Para los Estados modernos, son cuestiones trascendentales la guerra y la paz, las inversiones, la política de

empleo, el desarrollo urbano y la protección del medio ambiente, la violencia sexual, la provisión del bienestar social, los contenidos de los medios de comunicación y el diseño de los sistemas educativos". [...] "Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de conocimientos y destrezas (incluida la habilidad de adquirir mas conocimientos). [...] Por esto, quienes apoyan el feminismo tienen razón al señalar que una sociedad en la que los hombres ejercen de forma habitual el control sobre las mujeres no es una democracia".

Connell apuesta sin duda por el currículum común, garante de una educación básica para toda la población, de manera que, en etapas posteriores, esta se encuentre capacitada para convivir democráticamente y, además, en una sociedad justa. En definitiva, los contenidos democráticos deben impregnar toda la educación de la persona, en su teoría y en su aplicación, de modo que se llegue a lograr una ciudadanía suficientemente formada para ejercer como tal.

Funcionalidad

La funcionalidad del diseño curricular se relaciona estrechamente con las competencias básicas o clave que se han incorporado (a partir de 2006) al currículum obligatorio de la educación. Si se entienden, genéricamente, las competencias como conjunto de saberes aplicados a situaciones reales, evidentemente estamos hablando de la funcionalidad de los aprendizajes. Si no son aplicables a la vida actual o futura y, en definitiva, no se consideran válidos para la formación de la persona, no existe la funcionalidad en el currículum, entendida esta como conjunto de aprendizajes que se adquieren durante el desarrollo del mismo y que resultan útiles, aplicables e importantes para la vida, tanto a nivel personal como profesional y de relación social. Un currículum funcional se identifica con un currículum competencial.

Desde el campo específicamente educativo, y siguiendo a Arturo de la Orden (1988), se entiende que un Centro educativo cumple la característica de la funcionalidad cuando las enseñanzas que facilita sirven para la vida, para el mundo exterior a la escuela. Es decir, resultan útiles y fáciles de emplear. Algo que, evidentemente, deberá percibir el alumnado que se forma en esa

institución, pues de lo contrario no se evidenciaría esa funcionalidad necesaria.

En un mundo cambiante como el que nos rodea, parece evidente que las instituciones educativas deben ponerse al día para conseguir el compromiso del alumnado en su propio desarrollo y aprendizaje, como quedó apuntado al hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje. De lo contrario, habrá que seguir luchando para conseguir la permanencia en el sistema y el éxito en el mismo de buen número de estudiantes que no se sienten motivados por lo que se les ofrece desde el mismo.

La inexistencia de funcionalidad curricular genera, como digo, el desinterés de gran parte del alumnado, lo que deriva en absentismo escolar o repetición reiterada en el mismo curso o grado –muestra del fracaso del sistema para conseguir el aprendizaje de la población que atiende–, que no se supera por falta de interés y motivación hacia el aprendizaje que se pretende lograr, aunque parece que con métodos poco efectivos.

Comprensividad y diversificación

Otros planteamientos que difieren en la estructura de los sistemas es su diferenciación más o menos temprana en los estudios obligatorios, basada en teorías con mayor o menor grado de uniformidad en los agrupamientos, con objeto de facilitar la enseñanza y, al menos teóricamente, favorecer los intereses del alumnado hacia profesiones más pragmáticas o más académicas. Se enfrentan así posturas que abogan con mayor decisión hacia la comprensividad educativa o hacia la diversificación temprana. El hecho es que la separación temprana del alumnado resulta bastante artificial y comprometida, ya que a la edad de once o doce años un niño no sabe lo que le gusta y está totalmente influido por su familia, el nivel cultural en el que se desenvuelve, el tipo de profesorado que ha tenido..., y un largo etcétera que puede condicionar de modo definitivo su futuro. Se establecen posibles "pasarelas" de unos a otros estudios o carreras, pero lo que nos asegura la práctica es que resulta muy difícil atravesarlas, una vez que se ha iniciado uno de los caminos.

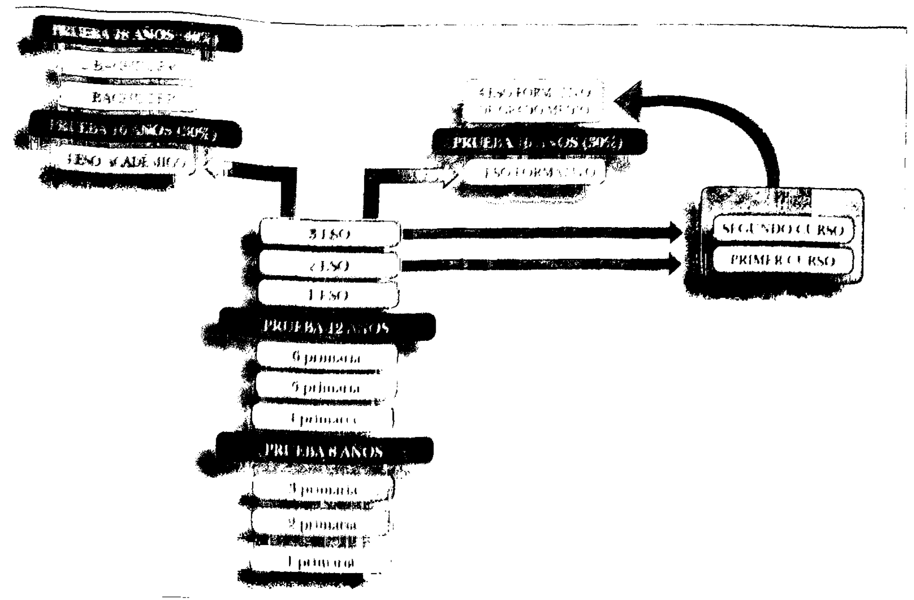
Como ejemplo de estas afirmaciones, en las figuras 4 y 5 se presenta la estructura del sistema educativo alemán y del sistema

educativo español, este último más comprensivo y, por lo tanto, más respetuoso de las elecciones hasta edades posteriores al primero citado.

Figura 4: Estructura del sistema educativo alemán

Años lectivos					Edad
17	Sector terciario	Universidades	Institutos superiores o especializados	Escuelas Superiores	22
16					21
15					20
14					19
13	Secundaria 2	Gymnasium *Ciclo Superior (Bachillerato)*	Berufsschulen *Escuelas Profesionales (Bachillerato especializado)*	Berufsschulen *Escuela Profesionales Sistema dual de aprendizaje*	18
12					17
11					16
10	Secundaria 1	Gymnasium *Ciclo inferior de secundaria*	Gesamtschule *integración de los tres tipos de escuelas de secundaria (de nueva creación)*	Realschule *Secundaria profesional (nivel medio)*	15
9					14
8					13
7					12
6					11
5					10
4	Primaria	Escuela Básica de Primaria (*Grundschulen*)			9
3					8
2					7
1					6
		Educación infantil o preescolar (*Kindergarten*)			5
					4
					3

Figura 5: Estructura del sistema educativo español



Parece lógico el intento de equilibrar las opciones, de manera que se atienda a las preferencias de la persona en la definición de su futuro y, también, que las decisiones adoptadas se ajusten lo mejor posible al contexto en el que esa persona tendrá que desenvolverse. Una conjugación no siempre fácil, pero que hay que promover y procurar sin duda alguna.

Tras estos comentarios, parecería paradójico el querer caracterizar el currículum como comprensivo o común y, a la vez, diversificado, pero no lo es tanto. Como anticipo en el primer comentario, es beneficioso un currículum común, de carácter comprensivo, es decir, con una base amplia y generalista, igual para todos, dado que cualquier gobierno quiere y debe garantizar la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población además de una cierta identidad comunitaria, sea cuales fueren las circunstancias o ubicaciones en las que ésta se encuentre. La igualdad de oportunidades se garantiza con un currículum común en una escuela común, no con discriminaciones de tipo curricular (ni de otro tipo, por supuesto), algo que se produce porque las escuelas diferentes ofrecen oportunidades diferentes, para bien o

para mal, según sus circunstancias o intereses de todo tipo. Las justificaciones que se alegan para planteamientos segregadores por sexo, por idioma, por etnia, por interés pragmático de las empresas, por religión o por capacidad, responden a argumentos demagógicos provenientes de intereses particulares, que no son proclives, precisamente, a que esa igualdad que favorece la educación inclusiva llegue a toda la población. Habitualmente, cuando se mantienen diseños curriculares diferenciados, suelen trabajarse, también, en escuelas distintas: Centros de educación especial, escuelas indígenas, institutos para superdotados, Centros para niños y para niñas por separado, Centros diferenciados hacia lo profesional o hacia lo académico desde edades tempranas... En unos casos, puede ser aceptable (es decir, la menos mala) esa situación, por circunstancias extraordinarias que lo aconsejen (y, a ser posible, de carácter temporal), pero cuando se trata de escolarizar al alumnado de edades correspondientes a la educación obligatoria, hay que procurar que los niños y adolescentes estén en la misma escuela y con el mismo currículum. Es la forma más segura de avalar esa educación de calidad exigida por nuestra sociedad. Si, además, defiendo que la organización del Centro, por ejemplo, es tan educativa como el propio currículum, refuerzo la tesis expuesta. Si separo a los niños en distintos tipos de Centros escolares, los estoy educando de diferente manera y difícilmente podré asegurar que la calidad y las oportunidades que se ofrecen resulten idénticas en todos.

Sin embargo, por otra parte, hay que reconocer que los alumnos y alumnas son todos diferentes: en las primeras edades, en la adolescencia, en la juventud y en la madurez. Las personas somos distintas y esto supone que, educativamente, hay que atender esa singularidad si se quiere lograr el aprendizaje de forma adecuada. El tratar a todos los alumnos de un grupo como si fueran iguales, supone que se les obliga a aprender las mismas cosas, en los mismos tiempos y de la misma manera, como ya dije anteriormente. Y eso es imposible e indeseable, además de una fuente de violencia interna en los estudiantes (Ross y Watkinson, 2000). Por ello, la atención a la diversidad y la implantación generalizada de la educación inclusiva son dos de los principales retos que tienen planteados, en la actualidad, los sistemas educativos que pretenden alcanzar altos niveles de calidad para todos.

Por lo tanto, aunque se disponga de un currículum común, ello no debe ser incompatible con la oferta diferenciada, durante tiempos o cursos determinados, mediante materias optativas o actividades complementarias diversas en las que el alumnado (especialmente en las edades de la adolescencia y la juventud, es decir, en la Educación Secundaria) encuentre satisfacción a sus intereses particulares, a sus expectativas futuras personales y profesionales, a sus motivaciones presentes.

Tomando en cuenta, por otra parte, la rigidez que en muchos casos presentan las estructuras sistémicas, mucho alumnado (casi siempre de entornos desfavorecidos sociocultural y económicamente) se siente poco atraído por la oferta educativa institucional y si se le quiere mantener escolarizado el mayor tiempo posible (para que finalice, al menos, con una formación que le permita incorporarse al trabajo y a la sociedad dignamente) se hace preciso que esa diversificación sea más significativa, tendiendo en todo lo posible a la integración del diseño curricular, que suele resultar una opción muy válida para despertar la motivación perdida. Aunque se controle y se ofrezca al menor número de alumnos posible (solamente a los que, si no es de esta forma, corren el riesgo de abandono escolar), cada día se hacen más necesarios estos planteamientos diferenciados, si bien dentro de la misma institución y manteniendo actividades con el conjunto de la población de esa escuela.

Parece apropiado, por ello, plantear el currículum común para toda la población, aunque diversificando la oferta parcialmente en las edades en las que aparecen las diferencias personales de modo más acusado, o en casos excepcionales que pudieran justificarse tanto desde el punto de vista social o profesional como desde el personal. Creo que este último caso no debiera producirse, si se fuera capaz de ofertar un currículum con las características de accesibilidad y universalidad que se presentan en este capítulo. Pero aparece porque muchas de ellas no se contemplan adecuadamente, unas veces en los enfoques teóricos y otras en su fase de puesta en práctica.

Resulta importante, igualmente, resaltar la conveniencia de la diversificación del diseño curricular para adecuarlo, de forma genérica, a cualquiera de las diferencias que presente el alumnado, tanto por sus intereses o motivaciones particulares, como

por sus distintas capacidades o talentos. Son enormes las posibilidades de modificación curricular que ofrece cada uno de sus elementos, desde las competencias hasta el más mínimo recurso que se pueda utilizar. Estos pequeños cambios de planteamiento, de aplicación o de organización (habituales, por otra parte, en los Centros educativos, ya que responderían a los "ajustes razonables" contemplados en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, aunque son imprescindibles para toda la población) contribuyen a crear un ambiente enriquecido en las aulas que favorece el mejor desarrollo de todo el alumnado. Y hay que concluir que es una de las claves del éxito de la educación inclusiva, que, además, promueve la optimización del sistema y los excelentes resultados de las personas que se forman, independientemente de su edad y sus condiciones particulares.

Interdisciplinariedad

En las etapas de educación obligatoria debiera ser la interdisciplinariedad una característica totalmente asumida por el conjunto del profesorado en el momento de plantear su proyecto educativo y las programaciones de los diferentes grados o cursos. Si se exige funcionalidad al currículum, es decir, aplicabilidad a la vida fuera de la escuela, parece evidente que el alumno debe entender lo que aprende (de lo contrario seguirá memorizando, no aprendiendo). Y para entenderlo debe establecer relaciones entre los contenidos de las distintas áreas o materias que componen sus estudios. No es posible comprender la literatura o la geografía sin la historia, y viceversa. La vida es una, no separada en compartimentos estancos. Los hechos suceden por causas determinadas, que proceden de "muchas materias" de estudio diferentes. Si desde la planificación docente no se presentan los conocimientos con lógica y relación, será muy difícil motivar al alumnado para que se interese por ellos. Dada la realidad de la escuela, el incorporar la interdisciplinariedad a las programaciones parece una tarea imposible, lo cual se corresponde directamente con la dificultad del trabajo en equipo o cooperativo de los docentes, como es lógico. En lo que el profesorado no se decida a romper muros y trabajar colaborativamente, la integración de

saberes (al menos), la unión o interrelación absoluta (como en algunos casos resulta imprescindible y en muchos, necesaria) de los mismos o la denominada interdisciplinariedad, no acabarán de incorporarse al quehacer habitual en las aulas. La interdisciplinariedad ayudará a la comprensión de los hechos, favoreciendo el entendimiento del contexto en el que se producen al mostrar la cercanía o dependencia de los saberes, aunque estén distribuidos en diferentes asignaturas. Este planteamiento, sin duda, promovería el aprendizaje motivado y, en consecuencia, el interés por seguir aprendiendo y la facilidad para aplicar a la vida lo adquirido en la educación institucional. En definitiva, como queda ya indicado, la funcionalidad de lo "estudiado" al transformarse en competencias autodemostrables y comprobables externamente. En buena parte, el absentismo en los estudios viene dado por esa desconexión entre aprendizaje y vida, por la carencia de funcionalidad comprobable de los aprendizajes exigidos "dentro" del sistema educativo sin explicar o aplicar su conexión con la sociedad "externa" a la escuela. La continuidad o permanencia en los mismos se verá favorecida siempre que la escuela forme parte de la sociedad, no produciendo separaciones casi totales entre la una y la otra: escuela y sociedad deben colaborar en el desarrollo armónico e integral de *todas* las personas.

Abordando de modo tajante la integración del currículum (cosa poco o nada probable, dada la estructura de los sistemas educativos actuales), se daría un paso definitivo para superar la fragmentación del saber en "asignaturas" o áreas y para plantear los aprendizajes a partir de experiencias o cuestiones de interés para la persona que se educa, especialmente cuando se habla de educación obligatoria (para todos), en edades en las que resulta fundamental la comprensión global del mundo y del conocimiento y en las que, además, la forma de conocer del alumno se ajusta más –en función de las etapas de evolución psicológica que atraviesa el niño hacia la adolescencia y la juventud– a este modelo de presentarle la interconexión real de las cosas dentro del aula. Un saber integrado significa presentarlo de manera vinculada al conjunto del saber anterior y, por lo tanto, posibilitar la toma de conciencia en lo que se refiere a su dependencia con el resto de los saberes; en definitiva, es promover un aprendizaje significativo. Esta estrecha relación favorece la creación de nuevas estructuras

mentales y la generación de estrategias creativas para seguir conociendo. Así, el conocimiento queda incardinado en un conjunto *con sentido*, algo importantísimo si queremos despertar el interés de la persona por su aprendizaje permanente. El estudiante tiene que querer aprender, de lo contrario todo esfuerzo resultará inútil.

Lo que se está estimulando con estos planteamientos, al fin, es favorecer la transferencia del aprendizaje (de todos los aprendizajes), factor básico para convertir en funcional cualquier nueva adquisición (intelectual, procedimental, actitudinal, competencial) que realice la persona. El poder trasladar de una situación a otra los aprendizajes adquiridos constituye el fundamento de la competencia de aprender a aprender. Cuando se aprende algo, no debe servir solo para una situación concreta, sino que debe ser aplicable transversalmente a otras muchas situaciones que requieren de ese mismo aprendizaje. Es decir, un aprendizaje debe resultar potenciador de otros muchos mediante la posibilidad de transferir y relacionar, por tanto, los elementos del mismo.

Siguiendo el pensamiento de Beane (2005: 17): "La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares. En la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta. [...] Esta investigación y esta acción añaden solidez al significado de la democracia en las escuelas, una democracia que la integración del currículum subraya aún más al otorgar importancia a la planificación colaborativa entre el profesor y el alumno".

La estructuración actual de las enseñanzas presenta desagregados los saberes en materias que, tal y como se pretenden enseñar, podrían no tener conexiones entre sí (y no las tienen para los estudiantes hasta que no llegan a etapas cognitivas superiores, en las que quizá establezcan por sí solos esas relaciones rotas por el sistema) y que, por el contrario, constituyen un todo que, paradójicamente, hemos deshecho en aras de una mejor enseñanza y una mejor comprensión, situación que puede resultar válida (con dudas razonables, sin embargo) en etapas superiores que

exigen especialización, pero nunca en etapas iniciales de educación obligatoria. Se pone de manifiesto el error que este planteamiento supone, pues el alumnado no establece las relaciones adecuadas entre unas y otras facetas del saber y muchas personas nunca llegan a establecerlas. La desmotivación hacia lo que institucionalmente se intenta enseñar es otra muestra de esa falta de funcionalidad del actual modelo escolar, en el que ya se exigen cambios urgentes. Sin embargo, es el planteamiento mayoritario de los sistemas educativos, situación que, a mi modo de ver, no debería producirse, en todo caso, hasta llegar a la educación no obligatoria (bachillerato, formación profesional, universidad), en la que las edades del alumnado le permiten profundizar en las disciplinas y, también, relacionar unos conocimientos con otros, especialmente si hubiera aprehendido esta relación en los años anteriores. Como afirmaba Dewey (1915: 32): "Todos los estudios surgen de las relaciones que se producen en un único gran mundo común. Cuando el niño vive en una relación diversa pero concreta y activa con este mundo común, sus estudios se unifican de forma natural. Correlacionar los estudios dejará de ser un problema. El profesor no tendrá que recurrir a todo tipo de artilugios para entremezclar un poco de aritmética en una clase de historia, o cosas similares. Relacionemos la escuela con la vida, y todos los estudios se correlacionarán necesariamente".

La interdisciplinariedad plantea una situación intermedia e [illegible] esta problemática, aunque creo que hasta el momento [illegible] por la dificultad que [illegible] de las carencias en [illegible] y la falta, por lo tanto, de [illegible] materias que conforman [illegible] la relación entre la física y la matemática [illegible] la música, entre la lengua y la literatura [illegible] Creo que no, pero a pesar de [illegible] capaces de establecer [illegible] la comprensión de [illegible] del alumnado [illegible] todo tipo de [illegible] es inclusivo, pues [illegible] alumnos son diferentes [illegible] aprenderá de una manera

singular. Este planteamiento necesita más aún de facilitadores del aprendizaje y de utilización de medios variados para llegar mejor a las peculiaridades personales de alumnos y alumnas.

Cambios de horarios, coincidencia de los docentes en el desarrollo del mismo tema, coordinación de los equipos o de los diversos departamentos..., en definitiva, cambios organizativos hasta ahora muy costosos de plantear en la mayoría de las instituciones educativas, si bien no en todas. Las instituciones que están resolviendo positiva y decididamente los retos actuales de la educación inclusiva son las que han optado sin miedo por la organización flexible y la interdisciplinariedad como base del nuevo modelo y hay que admitir que son las únicas que están llegando a resultados encomiables, sin necesidad de poner "parches" acomodaticios con los que ir paliando los "problemas" permanentes que surgen en el día a día del trabajo cuando no hay soluciones reales, que afectarían a la estructura del sistema en cada Centro docente. La educación inclusiva supone un abordaje diferente, desde la base, del modelo educativo. Y si no se asume de forma comprometida por toda la comunidad escolar (al fin, comunidad de aprendizaje), no se logra.

El diseño curricular integrado se asume, sin duda alguna, en la Educación Infantil, y la interdisciplinariedad en la educación de personas adultas. En la primera, trabajando en torno a Centros de interés (genéricamente hablando) y en la segunda mediante un currículum oficial agrupado en campos de conocimiento como opción válida. El diseño curricular del resto de las etapas educativas se ofrece por áreas (en un intento de agrupamiento de materias más o menos conseguido) y asignaturas independientes. Las áreas de la educación primaria cada día que pasa se plantean, legalmente, con un enfoque más disociado, lo cual no favorece en absoluto la educación inclusiva y, además, con una incidencia clara en lo que se refiere al profesorado (ya "numeroso" para lo que requiere un alumno de este nivel), aspecto con el que, personalmente, no estoy de acuerdo en modo alguno: creo que es un error tanto por lo que respecta al desarrollo integral del niño, como en lo relativo a la consecución de sus aprendizajes: de hecho, está fallando la adquisición de áreas instrumentales básicas (comprensión lectora, expresión escrita, cálculo), cosa que no ocurría ni siquiera cuando un solo maestro estaba con sesen-

ta alumnos de 6 a 11 años en la misma aula. El proceso seguido para mejorar la calidad de la enseñanza parece que invierte los resultados deseados: a mayor especialización, peor rendimiento escolar. La situación merece una reflexión tranquila, para superar los fallos que puedan haberse presentado. No obstante, el camino de especialización emprendido es difícilmente reversible, por la burocratización y rigidez de las estructuras sistémicas (como comentaba, sobre todo en lo referente al profesorado), al igual que por los intereses existentes alrededor de cualquier servicio que deriva en modelos productivos y económicos determinados.

Por lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria, se hacen, en algunas ocasiones, planteamientos multidisciplinares o interdisciplinares que intentan favorecer la relación entre varias materias, pero suele aparecer una superposición de conocimientos que no alcanzan los objetivos de relación previstos. Sin ánimo de descalificar las experiencias habidas con éxito, sí se puede afirmar que no están generalizadas al conjunto de los Centros docentes.

Como ejemplo del éxito del currículum integrado, hay que aludir a experiencias que se han llevado a cabo, en Madrid, en aulas que adoptan distintas denominaciones, tales como "aulas de compensación educativa" o "unidades de formación e inserción laboral", por ejemplo, dirigidas al alumnado de entre 15 y 21 años, que, por circunstancias variadas, casi siempre relacionadas con una trayectoria vital compleja, es difícil de incorporar a la educación institucionalizada habitual y que, sin embargo, con este planteamiento, trabaja con interés, satisfecho de lo que hace..., y con deseos de seguir haciéndolo. Hay que decir, además, que estos alumnos suelen finalizar sus aprendizajes con contratos de trabajo estable, lo que convierte al modelo en un éxito absoluto, a pesar de que sus estudiantes no obtengan la titulación que confirmaría el éxito escolar oficial. Son estudiantes, por lo tanto, que engrosan las cifras del mal denominado "fracaso escolar", cuando realmente han alcanzado un éxito poco común.

Interculturalidad

La variedad y pluralismo cultural de nuestra sociedad constituyen un hecho innegable, sin lugar a dudas, y afectan de modo

significativo a todos los órdenes de nuestra vida: trabajo, costumbres, valores, cultura, ocio..., y, en consecuencia, también a la educación. La escuela, reflejo indudable de la sociedad, incorpora de manera inmediata al alumnado que llega a una localidad con intención de desarrollar su futuro en ella. Las diferencias de carácter general y de capacidad y talento individual, reconocidas entre el alumnado hasta hace pocos años, se han incrementado, en estos momentos, con la variedad de culturas, etnias, ideologías, religiones..., de sus nuevos alumnos. Todo lo cual supone una riqueza innegable para la sociedad que se genera de cara al porvenir.

Hay que convenir, por tanto, en la necesidad de realizar un diseño curricular adecuado, que asuma e incorpore las diferencias culturales para que las posibilidades de enriquecimiento sean tomadas en cuenta a lo largo de la educación, siendo conscientes de que condicionará los años venideros en lo que se refiere, fundamentalmente, a la convivencia y al modelo social deseado, por lo cual es necesario plantearse un currículum de carácter intercultural, como superador del multiculturalismo (o pluralismo cultural) que ya se da como hecho real en nuestro contexto inmediato.

La interculturalidad se define como "el intercambio, la reciprocidad, la interacción, la relación mutua y la solidaridad entre diferentes modos de entender la vida, los valores, la historia, las conductas sociales, etc., en condiciones de influencia paritaria" (Froufé, 1994: 164), y la educación intercultural se entiende como el "sistema que trata de atender a las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos dentro de todos los grupos étnicos de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales" (García Martínez, 1994). En definitiva, se trata de superar la coexistencia de grupos culturales diversos, para llegar al nivel de convivencia máximo, en el que se busque lo común entre lo diferente, se fomente el diálogo entre culturas, se facilite la comunicación y el conocimiento y, toda esta diversidad, se incorpore de forma natural y sistemática al modelo educativo común. Insisto en el modelo común: se dirige a todo el alumnado, no solo al que viene de otros países y aporta

otra cultura. La educación intercultural es para el conjunto de la población, joven y adulta, pues supone la revisión y la reflexión en torno a muchos planteamientos, monoculturales por tradición, que es bueno repensar y adecuar a la situación actual y futura de la sociedad. Habrá que conseguir, de este modo, que la posibilidad de debatir, de discutir, de mantener posiciones distintas ante cuestiones de actualidad, sin crear enfrentamientos ni situaciones violentas, se convierta en una realidad, tanto en los Centros educativos como en la sociedad. No olvidemos que la educación del alumnado influirá profundamente en sus familias y, de este modo, podrá cambiar la sociedad beneficiándose de las actuaciones docentes en la educación.

La mejor vía para alcanzar un modelo educativo intercultural imprescindible para "incluir" a todo el alumnado, es incorporarlo al curriculum general, de forma que este, en todos sus planteamientos, tenga en cuenta la diversidad de culturas: al proponer competencias y objetivos, al seleccionar contenidos, al optar por unas u otras estrategias metodológicas o al decidir las acciones en evaluación. Como afirma Besalú (2011: 28-29): "Interculturalizar el currículo escolar es asumir que el conocimiento oficial no se ha constituido de forma natural, desinteresada y altruista, sino que acarrea las marcas indelebles de las relaciones sociales de poder: es una construcción social que transmite la ideología dominante. [...] Hacer frente a esta prepotencia cultural, al etnocentrismo, a los prejuicios que pueblan nuestras calles y nuestras mentes, requiere revisar el currículo oficial y reconstruirlo sobre nuevas bases. [...] Aprender a vivir juntos es, sin duda alguna, uno de los retos fundamentales de la educación del siglo XXI".

Es importante, para terminar, dejar constancia de que la opción por una educación intercultural parte de algunos planteamientos básicos que se hace preciso conocer (Malgesini y Jiménez, 2000: 127-136, 253-259), tales como:

- Consideración de la diversidad humana como algo positivo.
- Superación de la educación monocultural, negativa en muchos aspectos y tendente a los fundamentalismos vitales.
- Extensión de la educación intercultural al conjunto de la población.
- Apuesta por una escuela común, integradora y respetuosa

con las diferencias, en el convencimiento de que nunca se integra segregando.
- Reflexión común sobre los contenidos de las culturas que conviven.

No pretendo realizar una relación exhaustiva sobre la manera de llevar a cabo el diseño del currículum intercultural, pero sí es preciso dejar apuntada la necesidad imperativa de optar por actuaciones válidas para la convivencia y la posibilidad de una vida digna con igualdad de oportunidades para todos los miembros de un mismo contexto social. Esta es la meta crucial de la educación inclusiva.

Sostenibilidad y ecología

Parece incuestionable en el siglo XXI la necesidad de plantearse la sostenibilidad y la ecología como partes integrantes de cualquier diseño curricular que pretenda mantener el mundo en condiciones de habitabilidad. Al igual que la democracia debe estar presente entre los objetivos y contenidos curriculares por constituir un componente importante de la formación del alumnado, así ocurre con la ecología y la sostenibilidad: son componentes fundamentales para la continuidad de nuestro mundo y la pervivencia de la humanidad en la Tierra.

Además de incluir elementos sobre sostenibilidad y ecología entre las competencias, los objetivos y los contenidos curriculares, hay que considerar que el incorporar este enfoque en el diseño curricular supone considerar a la persona y al entorno como estrechamente relacionados en el desarrollo adecuado de ambos. Se han presentado múltiples problemas en torno al medio ambiente y a la sostenibilidad del planeta (cambio climático, contaminación, destrucción de los ecosistemas, etc.) y, por ello, se hace imprescindible tomar muy en cuenta ambas cuestiones cuando se planifique la educación de la persona, dada la influencia que esta tiene en todos los contextos en los que vive. Es ya hora de comprender que la mejor educación debe producirse en el mejor ambiente y que este, además, debe poder mantenerse durante el mayor tiempo posible. Es por eso por lo que hay que luchar y, en consecuencia, integrar esta visión poliédrica en el diseño curricular.

Si el alumno debe desenvolver al máximo sus capacidades y adquirir competencias, esto es una tarea que debe darse en los lugares y en los momentos donde ocurren los hechos habitualmente. Habrá que estudiar y analizar el entorno en el que estudiante se desarrolla para determinar qué tipo de habilidades y actitudes ecológicas y sostenibles debe aprender, tanto para practicarlas en el presente como para mantenerlas en el futuro. En definitiva, un currículum ecológico es el que tiene lugar en los contextos y ambientes en los que transcurre la vida del niño, los toma como referente y ayuda a conservar y mejorar ambos de modo permanente.

Retomando lo afirmado en mi obra sobre diseño curricular (2015: 61): "Si la educación y el currículum son partes intervinientes y fundamentales en la práctica social y en el futuro de la sociedad, deben considerarse en el centro de la ecología social y no como algo distante o separado de ella. El currículum, de este modo, se convertirá en algo dinámico, interrelacionado (interna y externamente), con aplicación a distintos ámbitos, basado en la diferencia, con posibilidad de adecuación permanente, complejo..., en definitiva, con las características de toda ciencia humana, nunca simplista ni lineal, sino con ramificaciones y derivaciones múltiples que cubran los campos de actuación de la persona en su contexto habitual", que ahora se ha convertido en global.

En este sentido, es interesante el documento de Antúnez y Gomera (2013) sobre "Sostenibilidad y currículum: una foto del pasado y del presente para reflexionar sobre el futuro", presentado en el I Congreso Universitario de Sostenibilización Curricular: "Diseñando la educación para una sociedad sostenible", al igual que el documento emitido por la CRUE en 2005, relacionado con la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

La vida para todos en el planeta dependerá, en buena parte, de la educación que reciban las generaciones futuras, para conservar tanto el ambiente como a la persona que se desarrolla en él. Su incorporación en contenidos, metodologías, valores, evaluación..., del diseño curricular será una decisión importante para conseguir esta meta a largo plazo.

Capítulo 4

COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS CURRICULARES AL SERVICIO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuando se pretende implantar un diseño universal para el aprendizaje, es evidente que la referencia directa se dirige hacia los elementos de ese diseño, ya que la exigencia de flexibilización que se requiere en el sistema educativo y, más en concreto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe producirse en cada uno de ellos.

Por ello, los capítulos que siguen van a considerar, por separado, el tratamiento de las competencias, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, componentes claves que se deben abordar con visión inclusiva, si de forma efectiva se quiere alcanzar el modelo educativo propuesto. Todos deben contribuir al logro de la educación inclusiva, por lo que su diseño considerará en todo momento los principios del DUA para que las actuaciones docentes en las aulas resulten realmente accesibles a toda la población escolar, pues se presentarán mediante múltiples formatos de representación, se admitirán variados medios de expresión y se propondrán diferentes estrategias para la motivación e interés de la diversidad de alumnado que conforma el grupo.

No obstante, dado que estos elementos ya han sido estudiados en otras obras de esta misma colección (Casanova, 2012, 2015, 2016), me detendré especialmente en la metodología y en la evaluación, pues considero que son los dos ejes sobre los que gira la atención a la diversidad. El cambio de contenidos conceptuales, por ejemplo, aunque sea importante en determinadas ocasiones, no supone ningún modo nuevo de aprender si no se varían las estrategias metodológicas ni el modelo de evaluación. Se enseñan cosas distintas, pero del mismo modo tradicional por lo que nunca se sabe si ha llegado a ser un aprendizaje o se ha quedado

en una memorización circunstancial que sirve, únicamente, para superar una determinada prueba.

El título de esta obra hace referencia, precisamente, a la necesidad de que la educación inclusiva llegue a las aulas y no se quede, como casi siempre, en una declaración de buenas intenciones que no pasan a la práctica. Y para que la realidad del aula cambie, hay que modificar, obligadamente, las estrategias metodológicas y los modelos evaluativos. En la forma de hacer entre docente y alumnado es donde reside el éxito de la atención a la diversidad: la selección de principios motivadores, la elección de actividades atractivas, el agrupamiento del alumnado en equipos colaborativos, el manejo de recursos variados... Todo debe contribuir a que cada alumno avance en sus propios aprendizajes y en la adquisición de esas competencias para la vida que le ayudarán a su incorporación social adecuada. Esta es la razón por la que dedicaré un capítulo específico a la metodología y otro a la evaluación, en un nuevo intento de que algo cambie, desde ya mismo, en el quehacer docente diario y camine con firmeza hacia la educación/sociedad inclusiva esperada.

A los elementos curriculares es obligado añadir la organización del Centro y la arquitectura, pues si se opta por un currículum flexible también la organización y los espacios deben perder la rigidez habitual, de lo contrario esa inflexibilidad en horarios o agrupamientos, en el uso de espacios inexistentes (en muchos casos) o recursos o en la relación con las familias, levantará barreras para llevar a la práctica las medidas curriculares inclusivas por las que se haya decantado la comunidad educativa. Por ello, ya ha quedado constancia en el capítulo 2 del cambio importante requerido en ambos aspectos cuando se implemente en las instituciones el modelo inclusivo de educación.

Cualquiera de los elementos citados puede adaptarse, matizarse, modificarse y flexibilizarse para que sea recibido y aceptado por cada uno de los alumnos de la mejor manera posible, para lo cual, como es lógico, la escuela debe disponer de autonomía pedagógica y organizativa suficiente para hacerlo, en base a las competencias que le otorgue la normativa, a través de la Administración correspondiente. Sin lugar a dudas, estos planteamientos flexibles de los elementos curriculares tendrán repercusión, mayor o menor, en las opciones de futuro para el estudiante, pues

le ofrecerán múltiples salidas tanto de estudios futuros como de trabajo, de acuerdo con sus preferencias y sus posibilidades singulares. Si se modifica el diseño curricular y cada uno de sus elementos, pero estas variaciones no inciden en el mayor y mejor logro de competencias del alumnado, habrá que pensar que a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje algo está fallando, pues los resultados son consecuencia de los caminos seguidos con anterioridad, nunca se producen por azar o por casualidad. Es decir, que el modelo de educación inclusiva debe mejorar la calidad educativa que recibe el alumnado. En los casos en que, por las características o dificultades especiales de un alumno, haya que adecuar significativamente los componentes del currículum y ello suponga que este no va a alcanzar las competencias exigidas externamente para contar con la titulación oficial del final de la educación obligatoria, será preciso buscar, para cada persona, las opciones de formación profesional que le permitan incorporarse al campo laboral del modo más apropiado a sus capacidades y competencias, según las circunstancias de cada situación. Nunca se puede generalizar ni ofrecer normas iguales para todos en todos los momentos, pues así como la mejor educación siempre es personalizada, así deben resolverse las particularidades individuales: de forma singular y adaptada a quien las recibe.

Las competencias como elemento cohesionador del currículum

La novedad más importante de las últimas normas españolas relacionadas con el diseño curricular de la educación obligatoria es la incorporación de las competencias básicas o competencias clave a los elementos que han de abordarse en el mismo; medida que debe repercutir directamente tanto en el enfoque de las programaciones docentes, como en su trabajo colaborativo y la metodología con la que llevarlas a la práctica. Además, supone poner el énfasis de la educación no tanto en el conocimiento teórico o memorístico (para ser más exacta) cuanto en su funcionalidad y aplicabilidad a la vida, al contexto en el que se desenvuelve el alumnado; es decir, dar un giro importante en el sistema educativo desde el "saber qué" hacia el "saber cómo" (De la Orden, 2011: 51). Al fin, implica tomar en cuenta esa sos-

tenibilidad y ecología del currículum de las que hablaba en el capítulo anterior, para fomentar las relaciones de la persona con su medio ambiente.

Es una novedad, por otra parte, que no solo afecta a España, sino que se ha asumido con carácter internacional, habida cuenta de que la decisión se toma a partir de los resultados del Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Clave), importante por constituir la base para las evaluaciones de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y, en consecuencia, para la incorporación de las competencias clave en las etapas obligatorias de numerosos sistemas educativos. Los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y, después, todos los países integrantes de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), se unieron por entender que el trabajo basado y dirigido hacia el dominio de competencias conforma uno de los ejes importantes para superar los modelos educativos que actualmente dejan mucho que desear y no ofrecen, por ello, respuestas válidas a las jóvenes generaciones que se incorporan a sociedades globalizadas con problemáticas en este momento imprevisibles para la educación de cada país. Ahora más que nunca, la educación se enfrenta a un futuro incierto. Siempre ha sido así, pero quizá se agrave en los momentos actuales, especialmente por la aceleración de los cambios que imprimen los avances tecnológicos al quehacer diario de la humanidad.

Se comenzó el estudio DeSeCo, por parte de la OCDE, en 1997, con objeto de identificar las competencias clave de manera que se dispusiera de un marco conceptual concreto que sirviera como contexto apropiado para el conjunto de países y, también, como base de las evaluaciones internacionales realizadas a los jóvenes que estaban a punto de finalizar su educación obligatoria, de modo que si esa evaluación dirigiera el enfoque de los sistemas –como hace siempre– estos se organizaran de la mejor manera posible para ofrecer la formación más adecuada de cara a la inserción social de esos jóvenes. Evidentemente, resultó complejo, inicialmente, el reconocimiento de la diversidad de valores y prioridades existentes en el conjunto de culturas y países intervinientes, a la vez que se hizo imprescindible identificar los retos universales

planteados actualmente en el mundo global (económica y culturalmente) y los valores comunes que deben ser referencia obligada en la selección de competencias esenciales para la persona. La cuestión fundamental, por tanto, del proyecto, se centró en una pregunta eje de su desarrollo: *¿Es posible identificar un conjunto de competencias que sea considerado clave en varios países que se diferencian en cultura y en perspectivas, o incluso en un mismo país con diversas culturas coexistentes?* Se trataba, por tanto, de identificar un conjunto de ideales comunes e importantes en el que estas competencias resultaran compatibles; es decir, llegar a una aspiración común y acordada, que aceptara la diversidad como principio para su aplicación.

Se planificaron cuatro amplias actividades principales para llevar a cabo el proyecto:

1. Análisis de los estudios existentes sobre competencias que consideraban cómo los conceptos habían sido usados y definidos. Se encontraron muchas inconsistencias, que apuntaban a la necesidad de un marco general.

2. Clarificación del concepto de competencia con objeto de construir un entendimiento común de los conceptos clave.

3. Selección inicial de un bloque de competencias clave por parte de expertos, basando sus elecciones en la investigación. Esto involucró a académicos y expertos de muchas disciplinas diferentes, quienes trabajaron conjuntamente para descubrir campos comunes que contribuyeran a definir las competencias clave con relevancia política.

4. Consulta a los países dentro de la OCDE para revisar cómo cada uno había definido y seleccionado las competencias. Esto permitió que las perspectivas de los expertos se relacionaran con la articulación actual de las necesidades y prioridades de los diferentes sistemas educativos nacionales.

Concepto de competencia clave en DeSeCo

Según los especialistas participantes en este proyecto, la competencia es mucho más que conocimientos y destrezas, ya que

supone también la habilidad de afrontar demandas complejas, imprevistas, y de movilizar recursos psicosociales que incluyen destrezas y actitudes en un contexto concreto y singular. "Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica. Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado"[21]. En este marco de conceptualización de las competencias clave, cada una de ellas deberá:

a) Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
b) Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
c) Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Una importante declaración en relación con esta temática, realizada por los Ministerios de Educación de la OCDE, afirma que: "El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores."

En base a esta amplia investigación, DeSeCo organiza y define las competencias clave dentro de tres categorías:

Competencia de categoría 1: Usar las herramientas de forma interactiva
Competencia de categoría 2: Interactuar en grupos heterogéneos
Competencia de categoría 3: Actuar de manera autónoma

A su vez, cada una de estas categorías competenciales se subdividen o desagregan del modo siguiente:

[21] *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.* Preparado por la OCDE y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el desarrollo internacional. <www.deseco.admin.ch>.

CATEGORÍA 1: USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVA
Competencia 1-A:
Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
Competencia 1-B:
Capacidad de usar este conocimiento e información de forma interactiva
Competencia 1-C:
Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva

CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS
Competencia 2-A:
Habilidad de relacionarse bien con los otros
Competencia 2-B:
Habilidad de cooperar
Competencia 2-C:
Habilidad de manejar y resolver conflictos

CATEGORÍA 3: ACTUAR DE MANERA AUTÓNOMA
Competencia 3-A:
Habilidad de actuar dentro de un gran esquema o contexto
Competencia 3-B:
Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
Competencia 3-C:
Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

En total, aparecen tres grandes campos de dominio competencial, subdividido en nueve competencias clave muy genéricas, pero más concretas que los apartados en los que se incluyen, de difícil discusión y, por ello, admitidas como necesarias para que la persona se desenvuelva en el mundo actual. Las tres primeras relacionadas con el uso y manejo del saber y las herramientas existentes actualmente para su entendimiento y aplicación; las tres siguientes relativas a las habilidades para convivir en una sociedad diversa y global, en la que la cooperación y el trabajo colaborativo se hacen imprescindibles, y las tres últimas dirigidas a la consecución de la autonomía personal del individuo en todos los órde-

tes de la vida. Todas estrechamente relacionadas entre sí, aunque cabe destacar la preeminencia que se otorga a las competencias relativas a la convivencia en la diversidad, tanto por lo que se refiere a la relación con los demás como al desarrollo de la propia autonomía y organización de la propia vida, si bien siempre concebida en un contexto social amplio, casi universal, tal y como debe concebirse en estos tiempos.

Otros conceptos de competencia

Partiendo del trabajo comentado, la Unión Europea en el estudio publicado por su Dirección General de Educación y Cultura, *Las competencias clave* (2003: 31), recomienda a los Estados que entiendan la competencia clave como "un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad". En general, estas competencias clave son las de interés preferente para la Unión Europea, dada la desigualdad de resultados en unos y otros sistemas educativos. Por ello, se ha reducido significativamente el número de competencias generales, llegando a las básicas e imprescindibles que cumplen el requisito de resultar esenciales para una vida plena. Hay que advertir aquí que cuando se habla de competencias clave o básicas, se hace referencia a las que resultan esenciales para el desarrollo individual y social en el contexto en que cada persona se desenvuelve. Se podría ampliar el tratamiento del nivel de competencias abordando también las generales y las específicas o profesionales, de adquisición posterior, pero no parece oportuno dado que el carácter de esta obra se centra en la educación inclusiva, y especialmente en la obligatoria, ya que las otras se corresponden con grados superiores de educación.

Igualmente, cuando la Comisión Europea trabaja acerca de las competencias, pone el acento en la necesidad de "aplicar" las capacidades desarrolladas a través de los diferentes contenidos tratados. Es decir, destaca la importancia del razonamiento y de la transferibilidad de los aprendizajes. Se habla, en este sentido, de competencia potencial y competencia constatada (2003: 28). La primera se identificaría con capacidad, como posibilidad de

desarrollo, mientras que la constatada supondría ya la adquisición demostrada mediante la aplicación de la misma. Después de examinar diferentes definiciones de competencia clave, Weiner (OECD, 2001) la define como: "un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico". Para finalizar estas consideraciones, cabe dejar constancia de que en el simposio del Consejo de Europa dedicado a competencias clave, Coolahan (Council of Europe, 1996) propuso que estas se conceptualizaran como "la capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas". En todos los casos, lo principal en la competencia es su puesta de manifiesto a través del desempeño o ejercicio de actuaciones concretas y correctas, lo que se correspondería con la competencia constatada, antes aludida. Si no se puede comprobar la destreza exigida, deberíamos hablar de capacidades potenciales.

Figura 6: Las competencias clave en el sistema educativo

Competencias clave (UE)	**Competencias básicas (LOE)**	**Competencias clave (LOMCE)**
– Comunicación en lengua materna – Comunicación en lenguas extranjeras – Dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación – Competencias matemáticas, científicas y tecnológicas – Espíritu de empresa – Competencias interpersonales y cívicas – Aprender a aprender – Cultura general	– Competencia en comunicación lingüística – Competencia matemática – Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico – Tratamiento de la información y competencia digital – Competencia social y ciudadana – Competencia cultural y artística – Competencia para aprender a aprender – Autonomía e iniciativa personal	– Comunicación lingüística – Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología – Competencia digital – Aprender a aprender – Competencias sociales y cívicas – Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor – Conciencia y expresiones culturales

Fuente: Elaboración propia

Estos planteamientos institucionales se van haciendo presentes en los diferentes diseños curriculares de la práctica totalidad de países desarrollados o en vías de desarrollo, entendiendo que resulta más funcional el aprendizaje adquirido en este contexto que la continuidad de modelos tradicionales que solo conducen a memorizar, repetir y olvidar. En definitiva, a desperdiciar buena parte del tiempo dedicado a la educación en la vida de cada persona.

Por lo tanto, el enfoque curricular desde el punto de vista competencial es una novedad que, como queda claro, no solo afecta a España, sino que es algo que se ha generalizado o está en fase de hacerlo a nivel mundial, tanto en el entorno europeo como de otros contextos más alejados. La influencia que ejerce Europa, por un lado, y el peso decisivo que poseen las evaluaciones internacionales implementadas para valorar las competencias adquiridas por la población escolar durante su etapa de obligatoriedad, han derivado en que los planteamientos curriculares se estén inclinando hacia diseños que incidan directamente en el desarrollo competencial, más que en otros elementos formativos, importantes, pero que parecen menos valiosos para la sociedad actual.

Se podrían citar otras muchas definiciones de competencias (Casanova, 2012), pero para no desviarnos del objetivo de esta obra, simplemente finalizamos el apartado con una conceptualización que puede resultar válida tanto para su incorporación teórica al currículo, como para su aplicación práctica al quehacer diario en las aulas: la competencia está conformada por un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse en los distintos ámbitos en los que desarrolla su vida con un nivel de calidad satisfactorio (Casanova, 2012: 21). La concreción de las competencias en el sistema educativo durante los últimos años puede comprobarse en la figura 6.

Con todos estos elementos, hay que dar por supuesto que esa persona es capaz de desempeñar, real y efectivamente, esas acciones que comprenden el saber, el saber hacer y el saber ser, o sea, a las facetas armónicas de comprensión y expresión que el individuo necesita para ser persona con los demás. Desempeña una función con eficacia y satisfacción, gracias a que posee com-

petencias para ello. Y, por tanto, la competencia no debe relacionarse exclusivamente con una materia o área curricular, sino que debe organizarse de manera integradora y comprensiva de todas las necesarias para que la persona responda adecuadamente a los retos y desafíos que le plantee la sociedad de la información y de la incertidumbre, en definitiva, la vida en su propio contexto o, en estos momentos, en contextos universalizados. La sociedad actual presenta, cada día, situaciones nuevas (ante realidades de pluralismo cultural, democracia, cambios políticos y militares, movilidad en el trabajo y en los lugares de residencia, innovación tecnológica, conflicto de valores, etc.) que hay que resolver con respuestas decididas, pero procedentes de muy diversos campos del saber, en función de la desagregación de materias en las que se encuentra planteado el sistema educativo. Se unirán, de esta forma, las competencias disciplinares con las competencias transversales, conformando el modo de actuar específico de una persona singular y diferenciada de las demás por su propia naturaleza.

Por estos motivos, entre otros, resultan tan importantes las competencias como núcleo del diseño curricular en los sistemas educativos que quieren mejorar la situación de sus generaciones jóvenes: porque se pueden demostrar y, de este modo, se hace realidad la posibilidad de mejora continua por parte tanto de las Administraciones –con la toma de medidas oportuna–, como de los profesionales de los Centros docentes, mediante las modificaciones innovadoras permanentes –especialmente en el campo de la evaluación, optando por su funcionalidad formativa y su aplicación continua– que permitan opciones inmediatas de superación de las dificultades de aprendizaje que puedan presentarse.

Potencialidad y exigencias del planteamiento curricular por competencias

La incorporación de las competencias curriculares clave al sistema educativo obligatorio despertó, en su momento, comentarios que cuestionaban la oportunidad de esta decisión, dado que hasta entonces solo se habían trabajado en la formación profesional y, genéricamente, en los campos relacionados con el trabajo y la empresa. Muchos teóricos de prestigio en educación (Gimeno Sacristán, 2008) clamaron contra un enfoque pretendidamente

pragmatista, que dejaba de lado el desarrollo de múltiples capacidades personales que, en principio, los expertos europeos podrían no estimar como valiosas para la sociedad futura (léase educación artística –plástica o musical–, ciencias humanas y sociales, etc.), centrándose por ello la educación en materias relacionadas con la comunicación (dominio de idiomas), la matemática, la tecnología y la ciencia en general. Se calmaron algo los ánimos cuando estas competencias clave se "tradujeron" al sistema educativo español con la denominación de "básicas", como se ve en la figura 6, si bien la última Ley se sesga algo más hacia la primera intención y denominación de la Comisión Europea.

Como se puede constatar, se concretan las competencias propuestas por DeSeCo, ajustándolas más a la estructura por materias de los sistemas educativos tradicionales (que posiblemente necesiten una revisión urgente).

Como el lenguaje ni es inocente ni es inocuo, efectivamente, la formulación de estas competencias ofrece más peso a los idiomas, la tecnología, la empresa y la ciencia que a todo lo relacionado con ciencias humanas y sociales e, igualmente, con las competencias artísticas. Pareciera que estos campos son considerados como menos importantes para la educación de la persona, cuando está totalmente comprobado lo contrario. Otra cosa es el modelo de ciudadano que los legisladores pretendan, que puede coincidir o no con los intereses del individuo. En definitiva, el planteamiento se vuelca en las ya denominadas competencias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), dejando al margen claramente las Humanidades, tan necesarias para afrontar la vida personal y el *futuro* de la sociedad.

No obstante, todas las áreas aparecen en la norma legal (aunque con mayor o menor ponderación), lo cual implica que no debería abandonarse nada de lo establecido. Todo dependerá de la interpretación que se haga de la normativa básica mediante su desarrollo legal y de la aplicación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas e, incluso, del modo en que los equipos profesionales de los Centros docentes pongan en práctica esta normativa. Sin embargo, se percibe la menor importancia que se da a la filosofía, a las ciencias sociales en general, a todo lo relacionado con el arte... Es un hecho que, en determinadas Comunidades Autónomas, si se incrementan las horas

semanales de Lengua y Literatura y de Matemáticas en Educación Primaria, se permite la supresión de las áreas de Educación Artística, lo cual me parece un fallo absoluto. Evidentemente, ciertas estrategias metodológicas favorecen la interdisciplinariedad y la interconexión de las materias, sin dar preferencia a una o a otra, por lo que habría que procurar no abandonar ningún aprendizaje esencial abordando los proyectos de modo integral y, así, lograr una educación completa (humanística y científica) realizando un trabajo interesante, motivador..., en el que lo que importa es despertar el placer por aprender, independientemente de la materia que se trabaje ni el tiempo exacto que se dedique a cada una. Para atender a la diversidad de la persona y a la diversidad laboral y social, hay que aprender de todo; después, cada uno se dedicará a lo que le lleve su talento y su vida.

En definitiva, si se incorporan adecuadamente las competencias al diseño curricular, constituirán un buen pretexto, una oportunidad añadida a la reflexión permanente sobre la docencia y el replanteamiento colegiado de la misma. Porque no es que las competencias se propongan solo como referencia teórica de aprendizaje, sino que esto implica una serie de decisiones obligadas para alcanzarlas, que, si no se adoptan, las convertirán en inútiles e inoperantes.

Las decisiones necesarias que debería asumir cada institución educativa se pueden concretar en las siguientes:

a) Plantear competencias concretas que adquirirán todos los alumnos, en cada uno de los ámbitos y niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.
b) Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.
c) Evaluar las competencias definidas desde todas las áreas, con la ponderación establecida.
d) Optar por estrategias metodológicas comunes y diversificadas que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.
e) Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar cualitativa y continuamente las competencias logradas.
f) Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos

los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias comunes.

g) Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se deben conseguir aprendizajes relacionados con otras.
h) Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía e iniciativa personales para recrear el aprendizaje desde todas las áreas, con el trabajo cooperativo del conjunto del profesorado.

Desde este enfoque, no resulta simplista ni superficial el diseño por competencias, sino que supone un cambio profundo en el quehacer habitual de muchos Centros, ya que no es fácil esa interrelación obligada entre las áreas, ni, por lo tanto, el exigible trabajo en equipo del profesorado, clave para la implementación de cualquier cambio innovador e inclusivo.

Las competencias nos ofrecen, así, distintas oportunidades de mejora:

- Oportunidad para cohesionar el currículum y la organización en torno al enfoque competencial.
- Oportunidad para relacionar razonadamente los saberes, habilidades y actitudes que deben adquirir los alumnos, de manera que se conviertan en conocimiento y destrezas reales y aplicables a la vida, a su vida.
- Oportunidad para que todo alumno o alumna sea valorado integralmente en función de las competencias adquiridas (no en función de determinados conocimientos aislados y/o memorizados) y esto le permita continuar su formación en etapas posteriores con igualdad de derechos educativos y sociales.
- Oportunidad para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje en la que todos enseñan y aprenden, todos colaboran al éxito de cada uno y, en definitiva, donde se ofrece un modelo educativo válido y eficaz para toda la población, que tiene derecho a terminar su educación obligatoria habiendo alcanzado las competencias necesarias para vivir plenamente en democracia.

En efecto, tal y como suelen aparecer las competencias básicas en la regulación legal, es posible realizar una adaptación singular

en cada Centro docente, pues, como ya he afirmado en distintos foros, su publicación es bastante "literaria"; quiero decir con esto que no se concretan cuestiones excesivamente detalladas que haya que incorporar de idéntica forma a la que aparece oficialmente, sino que se describe cómo podrá manejarse un alumno que las posea en el momento en que disponga de un dominio real de las mismas, pero siempre expuesto de forma amplia y sin constreñirlas a determinados cursos o ciclos. La última Ley hasta ahora (LOMCE) ni siquiera especifica estos extremos: simplemente las cita y, después, casi desaparecen del diseño curricular que se propone como desarrollo. Este planteamiento favorece el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los Centros en el momento actual. Lo que hace falta es que estos ejerzan su autonomía de modo efectivo sin esperar a que las Administraciones les dicten el modelo cerrado –que muchas veces se solicita insistentemente–, nada conveniente para la atención a la diversidad de alumnado que ahora tenemos en las aulas, inclusivas por naturaleza. No es necesaria mucha normativa, sino solamente la imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad educativa de todos los ciudadanos, consensuada de forma general; después, que cada Centro y cada maestro adopte las medidas más idóneas para la mejor educación de su alumnado.

Las oportunidades que antes cito como innovación, favorecida por la incorporación de las competencias al quehacer docente e institucional, parten de dos principios sencillos pero esenciales en su modo de asumirlas e implementarlas:

a) Cada competencia se adquiere mediante su trabajo en todas las áreas curriculares.
b) Todas las áreas curriculares contribuyen al logro de todas las competencias.

En consecuencia, se deriva el planteamiento ya expuesto con anterioridad: es imprescindible el trabajo cooperativo del profesorado; si el conjunto de profesores debe trabajar las mismas competencias, se hace necesario coordinar las actuaciones comunes, que van a ser muchas. Si el alumno debe recibir un discurso coherente, los acuerdos metodológicos, evaluativos o de propósitos y contenidos que se traten, en orden al logro de las competencias básicas, deben transformarse en realidad dentro del aula.

El ejercicio de la autonomía pedagógica del Centro se reflejará en la forma de incorporación concreta de las competencias a la propuesta o proyecto curricular para las etapas que se trabajen en el mismo y en las programaciones didácticas de las diferentes áreas o materias curriculares. Destaco la importancia de la metodología y el modelo de evaluación que se adopten: si el logro de competencias se demuestra con razonamientos personales y realizaciones propias, el modo de hacer en el aula resulta decisivo, pues el alumno aprende de lo que hace y ve hacer, más que de lo que se le dice. Cambiar las estrategias metodológicas para trabajar adecuadamente las competencias implica, igualmente, implementar la evaluación continua, cualitativa, de carácter formativo, desde el comienzo de ese trabajo, en paralelo con las actividades que el alumno realice, de manera que se evalúen todas sus actuaciones y comportamientos en el día a día del aula. Los principios metodológicos y evaluadores constituyen un eje sobre el que gira indefectiblemente el diseño universal de aprendizaje. Si se persiste en un modelo cerrado, rígido y empeñado en trabajar y evaluar únicamente los conocimientos que pueden plasmarse en un papel de forma memorística, la educación inclusiva es un proyecto imposible por definición. Se cierran las puertas al diseño universal de aprendizaje como compromiso adquirido para alcanzar la educación para todos. La educación seguirá constituyendo un privilegio para un grupo de personas, amplio en nuestro entorno, pero no total. Y el llegar a la totalidad de la población es un deber ineludible de la sociedad democrática.

Una advertencia final: aunque a continuación se trabajan los objetivos, entendiéndolos como fines de la educación, en este momento las competencias también se han planteado como finalidades u objetivos, ya que se proponen como logros que se deben alcanzar, y eso, en definitiva, implica que aparecen como supra-objetivos, que hay que combinar adecuadamente con los denominados como tales en el diseño curricular del sistema. Las competencias y los objetivos deben estar estrecha y coherentemente formulados, para que sea posible y lógico considerar que el alumnado que va consiguiendo los objetivos va logrando, igualmente, el dominio de las competencias previstas.

LOS OBJETIVOS COMO MARCO FINAL DE LA EDUCACIÓN

El término objetivo significa, básicamente, fin para el cual se realiza una acción, objeto de alguna actuación o meta que se desea conseguir. En definitiva, el objetivo es lo que se pretende alcanzar tras una serie de acciones, de forma más o menos inmediata en función de su amplitud o ubicación, en nuestro caso, dentro del sistema educativo. Posee otras muchas acepciones, que ahora no interesan para el tema que se aborda. Los objetivos en educación, por tanto, se plantean como las finalidades pretendidas mediante la implementación de todas las actuaciones llevadas a cabo para formar a las jóvenes generaciones, de cara a su mejor desarrollo personal y a su incorporación adecuada a su entorno social y laboral. Por ello, la definición de objetivos es importante para guiarlas, darles sentido, sistematizarlas y dirigirlas del modo más apropiado...; por otro lado, resultan útiles para seguir ampliando, matizando..., esos mismos objetivos según se van alcanzando, por lo que continúan sirviendo como directrices de la acción para las personas implicadas en los procesos educativos. En síntesis, los objetivos de la educación responden a las preguntas: ¿para qué educar? ¿para qué enseñar? Constituyen, por lo tanto, el sentido último de la actuación educativa, aunque esta nunca finalice.

Habitualmente, cuando se comienza una actuación, se marcan objetivos o propósitos para la misma, se hace "para algo". Al emprender un camino hay que saber hacia dónde se va y qué se quiere alcanzar, de manera que se puedan aprovechar las oportunidades de avance. La persona sin metas nunca sabrá si las ocasiones que se presentan son favorables o no, pues su camino está indefinido, lo que le impide aprovechar las situaciones positivas y desechar las negativas: no existen nunca en un camino sin trazar. El disponer de objetivos permite encauzar las actuaciones, utilizar los medios apropiados, servirse de recursos idóneos..., teniéndolos en el horizonte como marco del quehacer diario, de manera que no se tomen decisiones erróneas o dilatorias durante el proceso y sea posible, con efectividad, lograr ese propósito, que también se define como algo que se "desea" poseer o alcanzar. No es solo que se propone como obligación, sino que es algo que, en el trabajo, en la vida, en la educación, se desea o se quiere conseguir.

La importancia clave de la formulación de los objetivos, es, en

primer lugar, que diseñan el modelo de persona que pareciera más idóneo para la sociedad actual y futura y, en segundo, que condicionan todo el camino que se debe recorrer para llegar a ellos. Ya se citó al referirnos a la coherencia interna del currículum: si cambian los objetivos se hace preciso modificar el resto de elementos curriculares. Por lo tanto, dentro del modelo de educación inclusiva, estos objetivos deberán ser amplios, sea cual fuere el nivel o grado de concreción en el que se encuentren (finalidad, objetivo general, objetivo didáctico), de manera que sea posible poner en práctica los ajustes necesarios a lo largo de la ruta que se fije en función de las características de cada alumno o alumna.

No obstante, al definir la palabra objetivo aparecen, con frecuencia, los términos "meta" y "fin" para expresar su significado; sin embargo, en educación se vienen aplicando estos términos y conceptos con algunas diferencias de matiz en su utilización. En la bibliografía pedagógica y también en las normas legales educativas de amplio rango, aparecen las *finalidades o metas de la educación*, de un sistema o de una etapa que comprende varios años de desarrollo, entendidas como objetivos a largo plazo, muy comprensivos en su formulación, a menudo con incidencia en casi todas las áreas curriculares que se determinarán después y en la organización del sistema educativo general, y que, por lo tanto, funcionan como grandes orientadores del desarrollo sistémico y de todas cuantas actuaciones se produzcan durante su implementación. Por ello, se habla de metas o finalidades de la educación cuando se fijan las más altas expectativas a las que puede llegar la persona, y que son adecuadas como referente último de cualquiera de las acciones que se emprendan dentro de la educación de un país o de organizaciones de tipo más amplio y diferente, como pueda ser la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea o el conjunto de países de Iberoamérica, donde se proponen metas comunes que orienten las inversiones de los Estados y la definición de objetivos o propósitos educativos de acuerdo con estos fines deseables y deseados.

Por recoger un ejemplo concreto de nuestra legislación, la LOE cita explícitamente los fines del sistema educativo en su artículo 2, donde propone como tales:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; b) La educación en el respeto de los derechos y libertades

> fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos; d) La educación en el mérito y en el esfuerzo personal; e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible; f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; g) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad; h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte; i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales; j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras; k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Posteriormente, en el articulado siguiente, va concretando las finalidades de cada una de las etapas educativas, que continúan redactadas en términos muy amplios y ambiciosos, fijando altas expectativas para la formación de los estudiantes. Como ejemplo, así aparecen las de la Educación Primaria (artículo 16):

> La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Como se comprueba, es una formulación tan poco específica y planteada a tan a largo plazo (seis años, en el caso de Primaria, y cuatro, en el de Secundaria), además de compleja de conseguir, que solo se deducirá su logro a través de mecanismos de aplicación secuenciada que permitan comprobar, con un margen aceptable de fiabilidad y confianza, si se están alcanzando los fines expresados.

Una vez determinadas las finalidades de la educación, suelen definirse los denominados *objetivos generales*, que expresan también grandes pretensiones formativas para conseguir a lo largo de las diferentes etapas educativas en las que se subdivide el sistema o en el desarrollo de áreas curriculares. En las últimas décadas, se vienen formulando en términos de capacidades o competencias, que el alumnado debe desarrollar o adquirir. Cuando el objetivo general se refiere al final de una etapa, no determina previamente ninguna área curricular concreta para conseguirlo, ya que necesitará de varias para ello. Un ejemplo de objetivo general en la LOE, para la Educación Secundaria Obligatoria, es (artículo 23):

> Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal

Parece obvio que es un objetivo que debe alcanzarse trabajando sus contenidos en todas las áreas que más adelante se establecen. Lo contrario resultaría imposible de todo punto.

Si el objetivo general corresponde a un área o materia concreta, se centra ya en elementos específicos de la misma. Por ejemplo, un objetivo general del área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria[22], será:

> Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos

Estos objetivos también deben concretarse, aún más, en la programación respectiva del área, y en el conjunto de las unidades curriculares o proyectos que la desarrollen. En cualquier caso, cada objetivo debe poseer el suficiente grado de generalidad y amplitud como para poder ser adaptado a la diversidad del alumnado, permitiendo establecer caminos variados de trabajo mediante métodos, recursos o actividades diferentes, de modo que cada uno lo alcance en función de sus intereses, motivaciones, estilos o ritmos de aprendizaje, capacidades, contexto..., en fin, para que resulte posible ajustarlo a los requisitos del diseño uni-

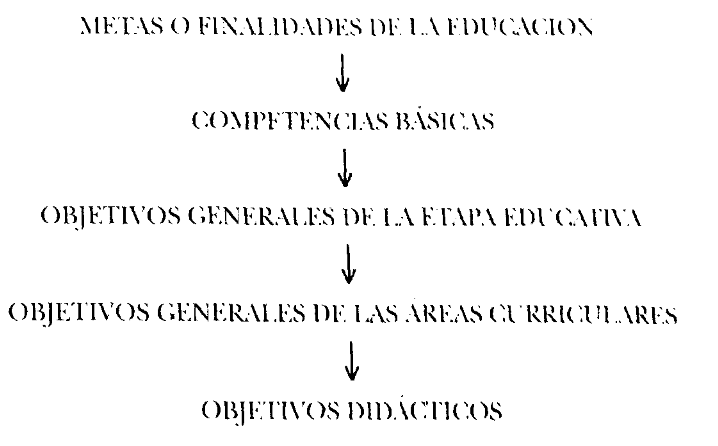
---

[22] Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (*BOE* 05/01/2007). No se incluyen ejemplos de objetivos de áreas en desarrollo de la LOMCE, porque no aparecen en el diseño propuesto.

versal exigidos en el modelo de educación inclusiva y, en consecuencia, resulte accesible para todos.

Para no continuar extendiéndome en los ejemplos de objetivos generales, la deducción a la que quiero llegar es que cuando se formulan para una etapa educativa (como ocurre con las finalidades de la educación o de los sistemas educativos, en particular) intentan ofrecer el perfil de persona –el modelo de ciudadano– que parece más adecuado lograr mediante la educación en los años de duración de esa etapa (Infantil, Primaria, Secundaria). Cuando se formula el objetivo general para un área en concreto, ya se definen perfiles asociados a los contenidos específicos de esa área, aunque siga siendo "general" en cuanto que hay que lograrlo a través de la determinación de otros muchos objetivos, más directos y específicos, que permitan realizar un seguimiento cercano para evaluar, secuencialmente, cómo se van consiguiendo y si, finalmente, se alcanzan o no. Sería importante en el momento actual que la formulación de objetivos competenciales se impusiera por encima de otros criterios, pues se aunaría el trabajo desde diferentes enfoques disciplinarios, favoreciendo un diseño curricular integrado, necesario para alcanzar las competencias básicas imprescindibles para el individuo en nuestra sociedad. Insisto, por tanto, en el carácter cohesionador que pueden ejercer las competencias en un innovador planteamiento curricular.

Figura 7: Los objetivos en el sistema educativo



Fuente: Elaboración propia

[illegible]

El estudio de la teleología de la educación, es decir, de los fines que persigue, constituye una de las principales bases para configurarla en uno u otro sentido. De forma genérica, se habla de fines universales, fines parciales, fines grupales o de colectivos y fines particulares (Soler Fierrez, [illegible]: 90-91), todos ellos relacionados con el planteamiento de la educación.

Concretándonos en el diseño curricular que ahora abordamos, cuando este se elabora (figura 2) también se comienza con la propuesta de grandes metas o finalidades de la educación (objetivos a largo plazo). Estos grandes y ambiciosos objetivos iniciales suelen ser amplios en su planteamiento, pues prevén los logros a los que la población debe llegar a través del conjunto de la educación nacional o, si la propuesta es de organizaciones internacionales, mediante la educación mundial. Suponen un marco muy general, muy ambiguo y complejo en cuanto a la posibilidad de comprobación de sus consecuciones; por ello es una referencia hacia la que se tiende, pero en base a la cual es francamente difícil trazar un camino –con más o menos seguridad– que garantice alcanzarla. No obstante, hay que tenerlos presentes, especialmente para no desviarse en las decisiones importantes, pues las cotidianas, las diarias, son difíciles de relacionar con las metas últimas de la educación. Ya se sabe que, como afirmaba Séneca: "Ningún viento será bueno para el que no sabe a qué puerto se encamina"[23]. Este es el papel de los objetivos: fijar metas nítidas que favorezcan el adecuado enfoque de los caminos para llegar a ellas y que, por lo tanto, permitan poner de manifiesto, con claridad, las desviaciones que puedan darse durante el largo proceso educativo que constituye la formación humana.

Desde el amplio panorama que presentamos, hay que diseñar el sistema educativo, formulando los fines que se pretenden con su implantación y tomando en cuenta que en el marco anterior inciden, no solo la educación formal, sino también –y cada vez con más fuerza– la educación informal a través de la fuerte incidencia de los medios de comunicación, las redes sociales y otros medios informáticos al alcance de buena parte de la población. Por ello, procede centrarse en los objetivos generales del sistema, que son

[23] *Cartas de Séneca a Lucilio*. Carta XXXVI.

los que señalarán y condicionarán las acciones encaminadas hacia su consecución a través de las diferentes etapas que se establezcan. Además, en estos momentos y en esta sociedad, no se debe limitar el sistema a los años de la educación institucional (obligatoria, secundaria no obligatoria, universitaria, profesional), sino que debe dejarse abierto con los mismos objetivos generales, para que puedan ser alcanzados a lo largo de la vida (educación permanente, formal o informal, presencial o a distancia).

En páginas anteriores y en la figura 7 quedó marcada la secuencia de concreción desde los objetivos generales del sistema hasta el trabajo en las aulas. Las programaciones que habitualmente elabora el profesorado para atender a los alumnos y alumnas que se encuentran a su cargo contienen los objetivos de curso o ciclo y, continuando con la escala marcada, también los que deberán alcanzarse en cada unidad didáctica o proyecto que se trabaje a lo largo del curso para lograr lo propuesto para el año académico. Ya no son objetivos generales, sino objetivos didácticos absolutamente ajustados a las cuestiones abordadas en el área y en la unidad correspondientes. Deben poderse evaluar procesualmente a través de las actividades del alumno, y de modo final –si se considera necesario–, mediante trabajos de síntesis. De lo contrario, nunca conoceremos cómo se está produciendo el aprendizaje ni hasta qué punto se van alcanzando gradualmente las competencias establecidas. Además, este será el momento en el que se van ajustando las actividades y recursos disponibles a las características del grupo, sobre la base de la evaluación continua llevada a cabo en el aula. Es el modo real y práctico de adaptar el sistema al alumno, sin exigirle, como ya apunté al principio, que sea siempre el niño el que deba acomodarse al sistema. Ya quedó claro que así se evalúa formativamente a lo largo del proceso de aprendizaje, dado que las finalidades marcadas inicialmente resultan imposibles de evaluar por su carácter genérico y su lejanía del trabajo diario.

En este planteamiento radica la importancia de que la graduación de objetivos esté correctamente realizada. Si de un paso a otro aparecen lagunas o vacíos significativos, esos objetivos no se lograrán. Si se producen solapamientos, alumnos y profesores estarán perdiendo el tiempo, pues la competencia estará lograda y se seguirá insistiendo en la misma reiteradamente y, por lo

tanto, sin necesidad. Pero si el escalonamiento de objetivos se ha llevado a cabo con una secuencia lógica y sin "perder" ni "repetir" algunos componentes de los mismos, estaremos en condiciones de asegurar que cuando un alumno supera los propósitos de las unidades didácticas, va consiguiendo los objetivos generales de las áreas, los de la etapa y los marcados como finalidades del sistema educativo. Si este proceso no se establece adecuadamente con un riguroso trabajo de secuenciación, nunca se tendrá la garantía suficiente de que el alumnado va obteniendo la formación de calidad que se previó para él. Y si los objetivos no se plantean de forma que se facilite su evaluación continua, no se garantizará tampoco que estos logros llegan a la totalidad del alumnado, al que se atiende día a día con las medidas inmediatas y necesarias, de acuerdo con sus características personales.

El planteamiento de formulación de objetivos que se realice condicionará, como antes decía, el desarrollo y concreción del resto de elementos curriculares; por ello, es fundamental enunciar los propósitos que se desean alcanzar de modo que permitan esa flexibilidad en el diseño curricular que exige su universalidad, su accesibilidad total para el conjunto de la población escolar. Si los objetivos se cierran o se constriñen a cuestiones en exceso concretas (y, por lo tanto, cerradas), no permitirán al docente manejar los diferentes caminos que cada persona va a exigir, en función de su diversidad individual o grupal.

Las limitaciones vienen dadas, así, porque cuando se marcan las metas deseables, en muchos casos ya se pretende determinar la ruta unívoca que debe seguirse para lograrlas; por otra parte, como van estrechamente unidos a la evaluación (lo que se evalúa son objetivos –al comienzo, en el proceso, al final–, no otra cosa) y, claramente, esta dirige el sistema de forma más o menos explícita, la definición y redacción de objetivos puede condicionar decisivamente el proceso que se seguirá en la práctica diaria.

De ahí derivan posiciones activamente opuestas de distintos autores y tendencias educativas, defensores de trabajar con un currículum abierto, negociado..., en el que se vayan planteando los objetivos según se avanza, frente a los que defienden la necesidad de operativizar al máximo los objetivos para marcar el camino sin fisuras, para que en todo momento se sepa con "absoluta certeza" en qué grado de aprendizaje se encuentra el alumno. En este sen-

tido, pueden recordarse las taxonomías de objetivos aparecidas en décadas pasadas (Bloom, 1979), cuando el modelo conductista de aprendizaje dominaba el campo de la enseñanza.

¿Seremos capaces, en algún momento, de conjugar los distintos modelos de objetivos, generales y didácticos, para que, bien coordinados con las competencias básicas, colaboren en un modelo educativo que genere una mejor educación para todo nuestro alumnado? Creo que un planteamiento totalmente indefinido no conduce a ninguna parte, o, al menos, no sabemos bien hacia dónde conduce. Con la meta incierta y variable resulta complejo y complicado marcar caminos..., que llevan no se sabe adónde. Y en la educación obligatoria nos jugamos mucho con todos los alumnos, pues constituye su formación básica, sobre todo con los que no volverán a una institución educativa y con los que presenten dificultades especiales de aprendizaje, pues estos años serán decisivos para que alcancen los recursos y las estrategias para seguir aprendiendo y poder disponer de autonomía suficiente que les permita trabajar y vivir dignamente en la sociedad. Personalmente, creo que se corre un gran riesgo si no se definen, aunque no sea de forma cerrada, unas capacidades que deban desarrollarse y unas competencias cuya adquisición sea positiva para todos y orienten la educación en un país y en una sociedad. La pervivencia de una cultura, de una población con un recorrido histórico importante, se garantiza mediante la mejor educación en cada época y, como digo, me resulta vertiginoso trabajar con ese modelo indefinido por definición. No estoy segura de que derive en el adecuado desarrollo de la persona, ni para su propia satisfacción individual ni para su incorporación gratificante a la sociedad.

No obstante, me gusta mucho menos aún un modelo cerrado, en el que se pretende establecer hasta el menor movimiento y consecución de cada alumno (imposible por definición), de modo que al más mínimo cambio queda excluido ("suspenso", "reprobado") de la escuela y, después, de la sociedad. Se parte de un planteamiento que exige que ante un determinado estímulo, la persona reaccione al unísono y continúe la misma ruta hasta llegar al objetivo previsto. Esta posición, de gran éxito y aceptación en su momento, se superó al comprobar que, afortunadamente, las personas somos diferentes y, por tanto, que los intereses de una no son los de la otra, las percepciones que reali-

zan son sumamente diversas, los ritmos y estilos individuales son distintos..., en definitiva, que se precisan estímulos diversos y específicos para que la educación sea realmente tal, lo que contrasta con posiciones rígidas, especialmente referidas a objetivos de proceso que afectan a la manera peculiar de aprender de cada persona.

Ante estas posiciones antagónicas, hay que reflexionar y hay que preguntarse: ¿no es posible conjugar los beneficios de estas dos posturas, aprovechando el conocer y marcar objetivos ambiciosos hacia los que dirigir la formación, a la vez que señalando variados caminos para alcanzarlos, con objetivos también diversos para las metas intermedias? ¿Podremos caminar hacia una meta sin imponer un único trazado? El éxito de la educación siempre ha radicado en el hallazgo de los valores de cada persona, de sus potencialidades, y en tener la habilidad, como docentes, de ayudar a transformarlas en realidades satisfactorias desde todos los puntos de vista. Y para ello me parece imprescindible tener las ideas muy claras acerca de lo que puede convenir, de modo genérico, para la gratificación personal y para la incorporación social en cada momento de la historia. Se trata de llegar a Ítaca, pero sin prisa. El camino es largo –sobre todo ahora, que se propone y exige una educación a lo largo de la vida– y hay que recrearse en él, porque el camino es la vida, que no puede pasarse solo con la angustia de llegar..., sin saber muy bien adónde en la mayor parte de los casos. El poema de Kavafis, "Ítaca" (1911), refleja perfectamente una válida filosofía para vivir educándose y disfrutando de esa misma educación, aun sin olvidar que vamos hacia Ítaca, para no perdernos en viajes inútiles o paradas inoportunas:

> Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca
> pide que tu camino sea largo,
> rico en experiencias, en conocimiento.
> A Lestrigones y a Cíclopes,
> o al airado Poseidón nunca temas,
> no hallarás tales seres en tu ruta
> si alto es tu pensamiento y limpia
> la emoción de tu espíritu y tu cuerpo.
> A Lestrigones ni a Cíclopes,
> ni al fiero Poseidón hallarás nunca,
> si no los llevas dentro de tu alma,
> si no es tu alma quien ante ti los pone.

Pide que tu camino sea largo.
Que numerosas sean las mañanas de verano
en que con placer, felizmente
arribes a bahías nunca vistas:
detente en los emporios de Fenicia
y adquiere hermosas mercancías,
madreperla y coral, y ámbar y ébano,
perfumes deliciosos y diversos,
cuanto puedas invierte en voluptuosos y delicados perfumes;
visita muchas ciudades de Egipto
y con avidez aprende de sus sabios.

Ten siempre en la memoria a Ítaca.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
Y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.

Aunque pobre la encuentres, Ítaca no te engañó.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Ítacas.

Realmente, el poema contiene un conjunto de principios básicos que dan sentido a la educación y a la profesión docente. El desarrollo personal se produce durante los procesos de aprendizaje, no al llegar al objetivo al final del proceso. El objetivo se va consiguiendo y disfrutando en el camino y, si no es de ese modo, no se alcanza. El aprendizaje es una secuencia continuada y progresiva, por lo que esos pequeños objetivos diarios, procesuales, son los variados senderos que van llevando a Ítaca, cuya funcionalidad, en parte, es utópica. Pero ya sabemos que la utopía sirve para caminar. Y no todas las personas deben estar obligadas a seguir la misma ruta, pues son diversas y elegirán viajes diferentes para llegar a la misma isla, seleccionando itinerarios apropiados a sus intereses y yendo con mayor o menor rapidez, en función de sus requerimientos personales. El caso es llegar, pero sin aceleraciones que hagan perder el gusto por vivir. Peor aún es cuando se llega y no se sabe cómo ni adónde porque se ha olvidado el camino, no se ha conocido, no se ha disfrutado y se desconoce hasta la

isla a la que se arriba. ¿Es que tiene algún sentido para la persona, en su única vida, desperdiciar diez, doce, catorce años..., simplemente por una decisión profesional equivocada o por un error en la opción de una sociedad obcecada en intereses poco claros y dirigidos o impuestos desde instancias externas, incluso al país? La educación es una gran responsabilidad y, en consecuencia, también lo es el saber señalar los objetivos, que la van a modelar y a condicionar. Estoy convencida de que no es tan imposible la tarea de armonizar las posturas descritas, y que los docentes saben hacerlo –y lo hacen– cuando se comprometen con su profesión. El mantener la utopía es una obligación para el educador, pues ayuda a resistir los embates de los vientos y los cantos de las sirenas, y se puede conseguir con un modelo educativo que responda a las necesidades personales y sociales de cada momento, como lo es la educación inclusiva.

Para finalizar estos comentarios, me reafirmo en la necesidad de aprender, como profesionales, a reunir en una propuesta humanista los objetivos últimos que debemos intentar para la mejor educación de las jóvenes generaciones con caminos flexibles que permitan que los alcancen la mayoría, sea cual fuere su circunstancia personal o social. El marco que ofrezca esta definición para el desarrollo posterior del diseño curricular será decisivo para facilitar (o no) el crecimiento y enriquecimiento de cada futuro ciudadano (Casanova, 2015).

Los contenidos: su concepción para la educación inclusiva

En función de la coherencia que debe mantener todo diseño curricular organizado y sistemático, después de proponer las competencias y los objetivos que los estudiantes deben alcanzar en su proceso de formación, hay que pasar a determinar los contenidos que, trabajados y aprendidos convenientemente, permitirán la llegada a esas metas propuestas con anterioridad. El término contenido conduce a la idea de algo que está dentro de otra cosa o, en la acepción puramente académica del *Diccionario de la Lengua Española* (2001: 636): "tabla de materias, a modo de índice", que, evidentemente, alude a lo que se ha considerado como contenido curricular hasta no hace tantos años; es decir, a lo que conformaba

el plan de estudios o los programas de enseñanza en cuanto que únicamente se trataba de transmitir conceptos a través de los mismos. También hace alusión, correctamente, a lo que se sigue considerando temática de un libro: su índice responde a su contenido. Además, hay que reconocer que, dado que es lo que contiene el currículum, siempre ha centrado el interés de educadores y docentes, siempre se ha nucleado la acción de la enseñanza en torno a los contenidos seleccionados; tanto, que incluso los objetivos se olvidan, quedan a un lado, para dar absoluta preferencia al contenido que el alumno debe aprender. Tanto, insisto, que en demasiadas ocasiones los objetivos que se alcanzan son la consecuencia de los contenidos que se trabajan, y no a la inversa, como estamos proponiendo y tratando de explicar en un proceso lógico de diseño.

No obstante, aun reconociendo su importancia, no hay que olvidar que el contenido es, en definitiva, un pretexto para conseguir el fin: el objetivo marcado o la competencia necesaria. Si cambia el objetivo, deben cambiar los contenidos a través de los cuales se alcanzará. Es este un principio que debe estar presente, en todo momento, en la tarea educativa. Paralelamente, también puede producirse la situación inversa. Si, en un momento determinado de la programación docente se cambian los contenidos, será necesario estudiar a qué objetivos y competencias afectan y decidir si con esta modificación se conseguirán o no los previstos o, en su caso, habrá que modificarlos si conviene, o seleccionar nuevos contenidos para mantener los objetivos primeros. Por lo tanto, es imprescindible poner de manifiesto que la coherencia entre objetivos y contenidos se produce porque:

1º) Los objetivos necesitan de contenidos apropiados para ser conseguidos y los contenidos tienen sentido si se orientan hacia la consecución de objetivos concretos.

2º) Si un objetivo no dispone de los contenidos adecuados sobre los que se trabaje, no se logrará. Si hay contenidos que no colaboran en el logro de nuevos objetivos, podrán eliminarse, pues solamente supondrán una reiteración en contenidos similares o equivalentes a otros que se dirigen hacia objetivos ya logrados.

La educación inclusiva pretende educar a toda la población, obteniendo el mayor desarrollo de sus capacidades y el máximo

dominio de competencias para la vida. Por eso resulta decisivo manejar un concepto de contenido que no constituya el núcleo del diseño curricular, sino que se maneje como medio para llegar a ese logro de competencias citado. No es tan importante para la persona memorizar cuatrocientos nombres que no entiende y que va a olvidar en unos meses, cuanto incorporar a su vida un modo de hacer eficaz, funcional, eficiente..., que le facilitará su relación con los demás, su aprendizaje permanente ante situaciones nuevas que ahora son las habituales, su dominio de nuevos conocimientos; en definitiva, el disponer de una educación integral que le permita disfrutar de la vida, trabajar satisfactoriamente, aportar a la sociedad sus potencialidades y destrezas, relacionarse con los demás de modo gratificante... Ser una persona en el más amplio sentido de la palabra. Esto es posible mediante un modelo educativo que promueva no solo la memoria y la competitividad, sino todas las facultades humanas y la cooperación. Cada persona llegará hasta donde pueda –en función de múltiples variables, por supuesto–, pero de eso se trata: de conseguir que todas alcancen su mejor situación en todos los órdenes; ellas se benefician en sus proyectos de vida y el conjunto social también, con las aportaciones de todos.

Me parece importante destacar aquí el sustancial giro que se ha dado al concepto de "contenido" tanto en la enseñanza como, consecuentemente, en el aprendizaje. Se ha pasado de considerar el contenido como un simple temario o enumeración de conocimientos sobre las cuestiones que debían tratarse y enseñarse/aprenderse, en el que solo aparecía una lista de materias que se desarrollaba en diferentes apartados, por lo general desde un punto de vista exclusivamente conceptual, hasta llegar a ampliar esta concepción y entender que todo lo que se aprende se puede enseñar y, por lo tanto, se convierte en contenido educativo. Como ya quedó dicho, a partir de este enfoque, se plantean nuevas definiciones de currículum y se incluye en el mismo una gama de contenidos no solo referida a conceptos, conocimientos o hechos (el saber), sino comprensiva de los procedimientos o técnicas de aprendizaje (el saber hacer) y de las actitudes (el saber ser) que el alumnado va asumiendo durante su periodo de educación. Últimamente, dada la evolución de la sociedad y la multiplicidad de culturas que en ella concurren, el Informe Delors

añade a estos tres puntos el de saber vivir juntos, cada día que pasa más importante para conseguir la convivencia en la diversidad, que se echa en falta en la vida diaria de cualquier país. Ante estas afirmaciones, cabría preguntarse: ¿es que antes no se enseñaban procedimientos y actitudes en la escuela? Todos sabemos que sí, que de hecho es lo que más y mejor se ha aprendido en ella. La diferencia es que estos aprendizajes no se ofrecían de forma explícita como parte de ese programa oficial antes citado, lo cual, por lo tanto, eximía al sistema y a los docentes de la obligatoriedad de evaluarlos, de la responsabilidad de que la población escolar los alcanzara. El currículum no escrito (Dreeben, 1989: 73-85) o el currículum oculto (Torres, 1998) ha tenido como contenidos fundamentales precisamente los que no aparecían expresamente y por escrito en los programas oficiales, es decir, los relacionados con las actitudes y, también, los relativos a procedimientos, aunque estos siempre han estado presentes por resultar imprescindibles para adquirir cualquier aprendizaje básico y significativo –especialmente en algunas materias–, mientras que los relativos a actitudes o valores no han aparecido por escrito hasta finales del siglo XX.

De este modo, las diferentes reformas educativas que se acometen en numerosos países en las décadas de los ochenta-noventa del ya pasado siglo, incorporan estos nuevos tipos de contenidos, especificando frecuentemente por separado los que corresponden a cada categoría de las aludidas. En esta línea, pueden presentarse conceptos, procedimientos y actitudes como tipos de contenido dentro de cada bloque temático en las áreas o materias curriculares en torno a las que pueda conformarse el diseño curricular. Se mantiene, así, la parte conceptual (los conocimientos de siempre), importante sin duda porque sobre ella se trabaja el resto de contenidos y porque mantiene la cultura y la ciencia de la Humanidad a través de los siglos. Los procedimientos precisan ser trabajados sobre "algo", que es, casi siempre, de base conceptual: si se hace o se interpreta una gráfica, será de población, de costes, de lluvia o de clima..., es decir, en relación con alguna temática conceptual concreta. Si bien, cuando se aprende a hacer la gráfica y a interpretarla, se ha adquirido un aprendizaje que resulta transferible a todas las áreas curriculares y, por lo tanto, a las múltiples y diversas situaciones de la vida y del trabajo que se presenten

en el futuro. Se sabrá interpretar la gráfica cuando aparezca en televisión, en prensa, en balances económicos... Y se sabrá realizar para apoyar nuestras investigaciones, relatos, estudios... Lo procedimental puede aplicarse a cualquier contenido temático, y de ahí su importancia. Cuando se domina una técnica o procedimiento, se puede trasladar a cualquier actividad que se realice. En definitiva, los procedimientos adquiridos constituyen la base de esa competencia de "aprender a aprender", considerada como el quicio sobre el que apoyar toda la formación o educación a lo largo de la vida.

Este mismo razonamiento resulta válido para acercarse al planteamiento de los contenidos que hacen referencia a actitudes o valores, pues no son campo exclusivo de un área, sino que la persona los va incorporando a su modo de ser y de actuar, los va asumiendo como propios y, por lo tanto, influirán en su forma de comportarse ante todas las situaciones de la vida, escolares o no. Por lo tanto, son transversales para el conjunto del diseño curricular, como también deben formar parte de los principios de organización del Centro docente, buscando esa coherencia educativa (externa, en este caso) que siempre se habrá de perseguir en cualquier acción formativa. Las actitudes y los valores se "enseñan" con su práctica, no "diciendo" que hay que tenerlos o que hay que practicarlos o, incluso, contradiciendo el discurso con los hechos. El ejemplo y la actuación decidida son la base más eficaz para el trabajo y el éxito en este ámbito de contenidos curriculares. Por eso, la organización institucional resulta decisiva, para que su funcionamiento responda a los principios que se han asumido dentro del diseño curricular y ambos contribuyan al logro de las metas del proyecto educativo de los Centros docentes.

Los contenidos curriculares en la sociedad del conocimiento

Se plantea un buen interrogante para la educación, ante una sociedad que dispone de más información que la que puede asimilar y transformar en conocimiento real ("infoxicación", según la denominación de algunos). Situación más generalizable en la población joven, que maneja las tecnologías de la información y de la comunicación con mucha más soltura que las generaciones

adultas, como es obvio por el momento. En fin, que es un campo, el de los contenidos adecuados para un diseño curricular pertinente con la sociedad actual, en el que todavía quedan muchas cuestiones por superar, que requieren despegarse de modelos tradicionales, centrados en la pura transmisión de conocimientos en la escuela. Por un lado, quizá, porque no somos capaces –desde las distintas especialidades del saber– de "soltar lastre" para enfocar la enseñanza hacia los saberes que, realmente, resultan básicos para seguir aprendiendo y para generar interés por hacerlo. Hay que reconocer que si un sistema educativo propusiera cargas de contenidos conceptuales asumibles (tanto para el profesorado como para los alumnos), no solo se podría exigir su dominio como elemento de calidad válido y fiable, sino que permitirían trabajar equilibradamente todas las estrategias que favorecen su aprendizaje y no exclusivamente las relacionadas con los aspectos más mecánicos y memorísticos. En definitiva, se dispondría de "tiempo" para aprender a aprender y para desarrollar la autonomía personal necesaria para discernir los contenidos válidos de los que no lo son, dentro del mundo tecnológico en el que nos movemos actualmente. La nueva situación derivaría, por tanto, en un diferente clima de aula, promovería distintas formas de *hacer* (que es como se aprende) y se lograría una consecución de competencias efectiva, con ramificaciones en todas las áreas y en buen número de ámbitos de la vida; quizá, así, el currículum resultara más motivador e interesante para todo el alumnado (y también para sus profesores). Siguiendo algunos de los principios del diseño universal para el aprendizaje, habrá que convenir en que una selección de conocimientos importantes fácil de manejar, sencilla de entender, adecuada para las personas con distintos intereses y habilidades, motivadora, interactiva..., por poner unos ejemplos, resultaría la adecuada para un currículum inclusivo.

Por otra parte, en una sociedad con sobredosis de información –como ya he comentado antes–, creo que no hay que poner el énfasis de la educación en la acumulación de datos, hechos o conceptos, sino en el discernimiento y selección de los mismos. El desarrollo del pensamiento divergente y crítico, del razonamiento, de la creatividad..., son objetivos atractivos y fundamentales para la persona que viva en un modelo social democrático, ya que necesitará su dominio para poder argumentar y disponer de ideas

propias ante las situaciones cambiantes o contradictorias en las que se vaya encontrando a lo largo de la vida, pues si precisa de un conocimiento concreto en cualquier momento u ocasión..., lo encontrará en cinco minutos, no más, disponiendo y sabiendo utilizar la actual tecnología. Este planteamiento permitirá flexibilizar los procesos de enseñanza y atraer hacia aprendizajes realmente interesantes a los estudiantes de nuestros días. Y también favorecerá que todo el alumnado sea capaz de acceder a las competencias básicas o clave (destaco ahora las de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal o emprendimiento) a través de variados y atractivos procesos de trabajo y relación en las aulas.

Una adecuada selección de contenidos, especialmente los referidos a conceptos, está resultando urgente en todos los sistemas educativos. Y, la verdad, es que las diferentes reformas que se emprenden en muchos de los países que las hacen, con sus mejores intentos de mejorar la calidad de formación de sus ciudadanos, no la están abordando suficientemente. Falta valor para romper con la tradición. Es como si la educación, descargada de interminables relaciones de saberes teóricos e inalcanzables, se quedara sin sustento, en el aire, apoyada solo en esas islas de certezas, que cita Morin, entre tantos océanos de incertidumbres. Pero esa es la realidad que nos rodea. Pienso que hasta que no se dé el paso definitivo en este campo será muy difícil alcanzar un modelo de educación para todos, que garantice la accesibilidad universal y la formación apropiada para la sociedad presente y futura.

Insistiendo en el mismo razonamiento, es obligado considerar que la estructura de los sistemas, además de ofrecer un saber desagregado en materias, que hace difícil su comprensión por la falta de relación entre unas y otras, y la falta de trabajo en equipo del profesorado, propone un número tal de hechos que deben memorizarse (y solo memorizarse, en muchos casos: ojalá se aprendieran), que resulta lamentable la pérdida de tiempo y de interés que se está produciendo entre docentes y discentes en la actualidad. Con una carga proporcionada de temas, como antes digo, se trabajarían mejor el resto de contenidos, es decir, procedimientos y actitudes, que son los realmente significativos para los ciudadanos de ahora y de siempre. Por otro lado, si estamos promoviendo un modelo inclusivo de educación, desaparecerían bastantes motivos de "exclusión" en el sistema para la población

con necesidades de apoyo por una u otra causa, ya que, en muchas ocasiones, los únicos motivos de "fracaso" se deben a la imposibilidad de memorizar sin comprender los conocimientos curriculares. Este planteamiento exige, como es obvio, un modelo de evaluación trasnochado, criticado de forma general pero aplicado de forma general. Exámenes o pruebas que requieren exclusivamente el memorizar, tal y como aparece en el libro o como lo ha dicho el maestro, una serie de frases relacionadas con el temario y que, como queda anticipado, no se entienden: se repiten para aprobar, que es la meta. En definitiva, como afirma Torres (2011: 13): "Resituar en su debido lugar la importancia de los contenidos que deben ser objeto de atención prioritaria en las instituciones escolares exige contemplar aspectos tales como la inclusión, representación, el reconocimiento, aportaciones y representaciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el Centro escolar".

Unos ejemplos pueden ser ilustrativos para confirmar las afirmaciones anteriores. "El 80% de los científicos que han existido en el transcurso de la Historia viven hoy en día. Cada minuto estos especialistas añaden 2000 páginas a los conocimientos científicos que posee la humanidad. A una persona le llevaría 5 años leer la información que generan cada 24 horas. El conocimiento impreso se duplica cada 8 años y en los últimos 30 se ha generado más información que en los 5000 años anteriores. [...] El volumen de noticias e información que manejaba un hombre del siglo XVI en toda su vida es inferior al que cualquier hombre actual puede leer en una edición del *New York Times* del domingo. [...] En 1970, cuando la nave Apolo 13 se perdió en el espacio, los ordenadores de la NASA tardaron 90 minutos en dar con la forma de recuperarla. Valiéndose únicamente de papel y lápiz, a un científico le hubiera tomado un millón de años hallar la solución" (Pizarro, 2003: 25-26). Esta situación es objetivamente cierta. A partir de la misma, me parece absurdo mantener un currículum basado en la acumulación memorística de conceptos, cuando la sociedad está pidiendo, exigiendo, otras habilidades y competencias para sobrevivir en el mundo ahora originado y convivir en la diversidad de culturas y diferencias personales. La lógica y la filosofía llevan a deducir que la tendencia de los diseños debería traducirse en con-

tenidos solventes, sólidos, a partir, por ejemplo, de los saberes que Morin propone en su obra de referencia sobre este tema (2001). Propone el autor que para conformar una personalidad con posibilidades de adecuación y supervivencia en la sociedad actual, los "siete saberes del futuro" son los siguientes:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- Los principios de un conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Afrontar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión.
- La ética del género humano.

Interesa, desde este enfoque, la consecución de las competencias básicas (además de las generales y específicas, con posterioridad a la educación obligatoria, o en paralelo con ella en algunos casos), con cuyo logro de modo efectivo permita abordar la vida propia (personal, laboral, social) y la relación con los demás.

Planteamiento curricular de los contenidos

Como ya he ido señalando en los comentarios anteriores, por diferentes motivos realmente dignos de consideración resulta fundamental para un aprendizaje integrado, comprensible, estimulante y motivador, que el alumnado entienda y relacione los contenidos que va trabajando. Y esa relación solo la alcanzará si se le ofrecen de forma interrelacionada y transversal.

La importancia de establecer la interdisplinariedad o, en definitiva, una estrecha relación entre las áreas o materias curriculares, como característica básica del currículum, ha quedado justificada en páginas anteriores, pero hay que insistir en este apartado, puesto que afecta, directamente, al modo de presentar y relacionar los contenidos de aprendizaje ante la población que se forma. Son estos, en definitiva, los que el alumno debe aprender de forma cohesionada y coherente, entendiendo que la geografía y la historia o la economía no son hechos que se den por separado en el mundo y a lo largo de la historia, sin causas y consecuencias comunes; o que los autores literarios parecen no haber vivido en

ninguna época concreta, porque se aborde su obra sin conocerla y sin contextualizarla históricamente... Estos fallos de planteamiento "disciplinar", hacen muy difícil el aprendizaje, pues no favorecen la comprensión de la realidad que se estudia y que conviene aprender. Se llegan a comprender muchos de los hechos estudiados, a veces, cuando ya se ha finalizado la educación institucional y cada estudiante (que ya no lo es), por su cuenta y por propio razonamiento y autoformación, empieza a relacionar lo que en su currículum estuvo absolutamente separado.

El logro de las competencias exige la relación de los saberes, de las habilidades o destrezas y de las actitudes que se desarrollan mediante el trabajo en todas las áreas; por eso, ahora aún más, resulta imprescindible el planteamiento y presentación común de las mismas que deriva de un comprometido trabajo colaborativo del profesorado.

Si se revisan, por otra parte, los diseños curriculares, hay que convenir en que muchos de los contenidos que aparecen en ellos son transversales, es decir, que se proponen para trabajar en casi todas o en todas las áreas o materias. Y que, si no se hace de este modo, no se dominarán con la soltura necesaria. Son numerosos los procedimientos y técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, habilidades o destrezas, que resultan comunes a varias áreas, por lo que deberán abordarse en todas ellas, con un planteamiento coherente acordado, por supuesto, dentro del equipo de profesores. La comprensión de un texto, la correcta expresión oral, la elaboración de un resumen, la realización de una gráfica, la interpretación de datos estadísticos..., son procedimientos de estudio y trabajo que se aplican indistintamente en matemáticas, lengua, historia, música, tecnología, etc. El mismo proceso aparece para el desarrollo y adquisición de actitudes, pues, en este caso, sí puede afirmarse que cualquiera de las que se recogen en el currículum debe ser trabajada en todas las áreas, quizá con una mayor ponderación en unas u otras materias según la que se seleccione con preferencia. Esta transversalidad de contenidos relacionados con procedimientos y actitudes favorecerá, sin duda, los aprendizajes razonados y, todos ellos presentados de forma adecuada, asequible, sencilla..., respondiendo así al diseño universal para el aprendizaje que es imprescindible tener en cuenta para que la escuela inclusiva alcance sus objetivos de educación para todos.

Además, está reconocida la transversalidad imprescindible de otra serie de contenidos, exigida por su propia naturaleza. En la legislación anterior (LOGSE) a las actuales Leyes de Educación (LOE-LOMCE intercaladas), se incorporaron una serie de contenidos denominados expresamente "ejes transversales", porque se entendía que debían trabajarse en todas las áreas o materias curriculares, adaptándolos a los contenidos específicos de la misma o incluyéndolos de modo natural por su relación estrecha con ellos. En concreto, eran: educación moral y cívica, educación vial, educación para la paz, educación del consumidor, educación ambiental, educación sexual, educación para la salud y educación para la igualdad de oportunidades entre las personas de ambos sexos. Este planteamiento explícito ha desaparecido en la normativa vigente, lo que no significa que se hayan eliminado, pues, como se puede comprobar, son básicos para la vida, actual y futura, de nuestra sociedad. A estos, se añadió espontáneamente la educación intercultural, por la llegada masiva a España de alumnado procedente de diversas culturas, países ..., sin necesidad de nueva normativa. Ahora aparecen dentro de las distintas áreas o materias del diseño curricular, lo que no suele favorecer su transversalidad, pues el desagregar los temas hace que cada profesor se sujete a los "suyos propios" sin ocuparse de los del resto. Esta problemática se supera, obviamente, con el trabajo en equipo del profesorado que atiende a un mismo grupo de alumnos, por el que vengo abogando desde el principio de estas páginas, exigible para una real educación inclusiva.

En la legislación actual, no obstante, se señalan también algunos contenidos transversales, como son: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tecnologías de la información y la comunicación y educación en valores. El paso de los años influye en las decisiones curriculares, como se puede comprobar, aunque lamentablemente, en muchos casos, sin realizar la evaluación necesaria de la propuesta anterior. Se adoptan medidas sin conocer la trayectoria habida ni, por tanto, la conveniencia del cambio.

Hay que convenir, al fin, en que desgajar contenidos en compartimentos estancos nunca favorecerá su conexión, y menos aún en alumnos de edades tempranas que son guiados solamente por lo que les ofrece la escuela. Cualquier unidad didáctica o proyecto

de trabajo puede incorporar contenidos de variado tipo, aplicaciones diversas, actividades múltiples que favorezcan la incorporación y relación entre las áreas existentes... (Castillo y otros, 1996; Avilés y otros, 1999). De eso se trata cuando se propone un diseño curricular interdisciplinar con contenidos transversales, coherente, que permita el desarrollo de capacidades y el logro de competencias básicas/clave; que, en definitiva, enseñe a aprender. Estos presupuestos resultan divergentes de bastantes premisas establecidas en el ámbito curricular (y también en el organizativo), pero será el único modo de ofrecer respuestas acordes con la evolución social del momento desde las instituciones educativas, para que estas, desde un enfoque inclusivo, cumplan con su papel esencial y no sean desbordadas por los acontecimientos externos y ajenos a sus intenciones.

La importancia de la adquisición de contenidos en el sistema educativo no se le escapa a nadie, a pesar de que, como ya indiqué, sean un camino para alcanzar los objetivos que se pretendan, pero un camino necesario e imprescindible. El profesorado, en general, está acostumbrado a trabajar basándose en los contenidos, más que a través de objetivos, por lo que parece conveniente hacer hincapié en una selección idónea y en una presentación secuencial y jerarquizada correcta para que cumplan su función y no se conviertan en algo inútil que se olvida en pocos meses, habiendo servido, nada más, para impedir los aprendizajes esenciales en nuestro mundo con objeto de enfrentar los retos que se avecinan en la vida del alumnado en fase de formación. El contenido es un elemento básico de la educación sistémica y es imprescindible diseñarlo en función de las competencias y los objetivos propuestos, partiendo del más general al más específico, del más simple al más complejo, del más concreto al más abstracto, y relacionándolo siempre con el resto de elementos curriculares. Si alguno de ellos se desenfoca, el currículum no trasladará las intenciones educativas hasta las aulas que, en definitiva, es el lugar por excelencia donde se produce el hecho educativo. Si la práctica en el aula no cambia, no habrá ley educativa que varíe ni un ápice la educación de las generaciones escolarizadas. Como todos sabemos por propia experiencia, con la misma ley hay Centros docentes que ofrecen una calidad educativa excepcional y otros que ni se aproximan a lo mínimo exigible por el sistema y para la vida.

en similares condiciones de población. La clave se encuentra en el trabajo del aula, en la comunicación directa con el alumnado, en despertar su interés por aprender... En ser un maestro en el más y mejor sentido de la palabra.

Por último, me parece importante dejar constancia de que los contenidos deben secuenciarse y temporalizarse en función de la ordenación, anterior, realizada con las competencias y los objetivos. Si cada objetivo, como ya dije, para ser alcanzado precisa de contenidos pertinentes que lo permitan, resulta obvio que el trabajo de secuenciación debe llevarse a cabo en forma paralela. Y, una vez realizado el despliegue de contenidos, será importante comprobar que la correlación objetivo-contenidos está conseguida y asegura un correcto proceso de aprendizaje. Su secuencia seguirá criterios de facilidad, complejidad, globalidad, disciplinariedad o interdisciplinariedad, jerarquía en la presentación, relación con otras áreas, etc., etc.; igualmente, estarán condicionados por el modelo de formulación de objetivos y por los aprendizajes que implique su logro (competencias transversales, actitudes generales, determinadas técnicas de aprendizaje...).

Para finalizar, y como recordatorio, las características comentadas para el conjunto del currículum deben poseerlas también los contenidos: la coherencia, la funcionalidad, la interculturalidad..., todo cuanto se seleccione como contenido de aprendizaje deberá cumplir los requisitos necesarios para que el currículum cumpla la función encomendada. Lo que se aprende debe responder a las metas de la educación, que se consiguen mediante un trabajo de diseño curricular bien elaborado. Si falla la correlación entre los elementos curriculares y sus implicaciones internas, la aplicación del mismo no ofrecerá la respuesta deseada y prevista.

Capítulo 5

METODOLOGÍA: CAMINOS DIVERSIFICADOS PARA ALCANZAR LAS METAS

Comienza con estas líneas el estudio y reflexión sobre el elemento curricular que, quizá, sea la clave para la atención a la diversidad de estudiantes en las aulas. Como ya vengo insistiendo desde el principio, las normas legales deben orientar en cuanto a la elección del mejor camino a seguir, pero por sí solas no resuelven nada. Es en el aula donde se producen los hechos educativos y, por lo tanto, el lugar en el que se encuentra la llave para que el aprendizaje se produzca, para que la educación, en su sentido más amplio, llegue a toda la población y, por lo tanto, donde se debe cuidar y poner en práctica toda la buena teoría y los excelentes deseos que dirijan la labor docente.

Por este motivo, intentaré ofrecer una base teórica que sustente todas las nuevas prácticas existentes (imposibles de recopilar, por otra parte), dado que en torno a ellas se desarrollan las estrategias actuales (tecnológicas o no), aunque en muchas ocasiones no se conozca, lo cual puede inducir a errores importantes en el quehacer diario. En todos los casos, es importante saber lo que estamos haciendo y para qué lo hacemos. No siempre una última tendencia es favorable para la consecución de nuestros objetivos: puede ser, incluso, negativa o contraria a los mismos. Por ello resulta fundamental disponer de una teoría bien fundamentada, sobre la cual poder manejar con soltura diferentes técnicas o instrumentos, tipos de actividades..., pero siempre con la certeza de continuar en el camino pretendido sin pasos atrás. El modelo de educación inclusiva debe guiar los pasos del docente y cualquier innovación que se proponga deberá ir en esa dirección, sin excluir a nadie. En ocasiones, quizá, habrá que buscar alternativas de organización o de modificación curricular más amplias, más complejas, pero no impedir la educación de todos por el afán

de introducir algo interesante sin haber pensado cómo llevarlo a cabo para que llegue a todos, para convertirlo en universal.

CONCEPTOS BÁSICOS

Comienzo con la ubicación adecuada de la metodología dentro de la concepción curricular que estamos proponiendo. Así, después de decidir adecuadamente las competencias, los objetivos y los contenidos de manera que resulten flexibles y apropiados a las características del alumnado con cualquiera de las peculiaridades que presente y, por lo tanto, respetando los principios del diseño universal ya comentados, hay que pasar a considerar cómo se implementará el proceso de enseñanza para que esta flexibilidad, posible inicialmente, se haga realidad a través de estrategias metodológicas diversificadas, que atiendan a las diferencias de los estudiantes de cada grupo. El diseño y adopción de métodos variados es la vía para que esas competencias y esos objetivos propuestos lleguen a ser alcanzados por toda la población escolar. Hay que trazar las rutas, dibujar los caminos y poner los medios para que cada alumno y alumna sea capaz de llegar al desarrollo máximo de sus capacidades, de todas las que posee inicialmente. Como afirmaba Mahatma Gandhi: "La definición, por clara que sea, del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados".

Antes de comenzar a adentrarnos en todo lo relacionado con metodología, me parece adecuado recordar, de nuevo, la importancia de mantener la coherencia curricular interna, especialmente entre el modelo metodológico del aula y el modelo de evaluación previsto, pues ambos deben ajustarse y complementarse mutuamente: las estrategias metodológicas implementadas tienen que permitir valorar lo importante de la educación y la evaluación debe hacer posible la adaptación de la enseñanza (por lo tanto, del conjunto de métodos empleados) a las peculiaridades de los alumnos y alumnas, a la vez que favorecer el despertar de todo lo diferente, de todo lo positivo que cada uno de ellos posea, sin intentar ajustarlos a un parámetro estándar (cosa que, por otra parte, es lo que suele hacer).

Siguiendo lo expuesto en mi trabajo anterior sobre diseño curricular (Casanova, 2015: 177-207), de forma general se entiende que la adopción de la metodología más ajustada al trabajo con un grupo determinado, en principio, corresponde al docente, pues su propia definición establece que es el conjunto de métodos y procedimientos que se implementan para enseñar. Por lo tanto, la primera responsabilidad para trabajar con unos u otros métodos y la decisión sobre las más apropiadas estrategias deben partir del profesorado, aunque a lo largo de su aplicación y en función de los modelos seleccionados, los alumnos no solo aprendan del docente, sino que aprendan entre ellos, por su propia actuación personal y por la globalidad del entorno en que se mueven. Obviar, de modo simplista, la complejidad que implica el proceso de aprendizaje e intentar ajustarlo a la utilización de un método lineal resulta, en estos momentos, absurdo e incoherente con la sociedad en que vivimos y con la educación inclusiva que se propone y que se está consiguiendo en buena parte de las escuelas. Por otra parte, será fundamental que esta decisión no se tome por parte de un solo profesor en su aula, sino que sea una opción conjunta del grupo de profesores del Centro, de manera que marque la línea de trabajo pedagógico-didáctica dentro del mismo.

Entre las muchas definiciones de método, que se encuentran en autores distintos que han estudiado sobre ello o instituciones de carácter científico que se dedican a investigaciones de diferentes tipos, aparece la de Foulquié (1976: 302), que lo conceptualiza como "el conjunto de medios puestos en práctica racionalmente para la obtención de un resultado determinado". Desde un punto de vista semántico, se refuerza el criterio anterior, dado que el *Diccionario de la Lengua Española* (2001: 1499) lo define en varias acepciones como: "Modo de decir o hacer con orden" o "Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla"; igualmente, cuando se refiere a la metodología lo hace como: "Ciencia del método" o "Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal". Sin embargo, en función del campo al que apliquemos el método, pueden hacerse interpretaciones diferenciadas, siempre importantes porque el método no tiene sentido sin aplicación: es un camino que hay que recorrer para algo; sin principio, sin meta

y sin contenido no es posible referirse al método y, menos aún, a la metodología o estudio de los métodos.

El método se utiliza, esencialmente, para intentar descubrir el conocimiento, la ciencia, del modo más objetivo posible, para investigar en un ámbito científico –por una parte– o para enseñar ese conocimiento o esa ciencia, por otra. Es decir, que se aplica al campo de la investigación o de la docencia, como ya se pudo comprobar en su definición semántica. Acudo a dos definiciones tradicionales del método educativo, que sirvan como marco a esta primera afirmación.

Schmieder (1942: 58-59) lo define como "la reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado". En este caso se aúnan tres características esenciales de todo método: la lógica (que debe presidir toda acción ordenada de conocimiento), la psicológica (que permite ajustar ese transcurrir obligado a las peculiaridades evolutivas del alumno) y la didáctica, para economizar esfuerzos, actuar de modo directo y garantizar el éxito. A pesar de lo interesante que pueda resultar esta definición, se percibe claramente, por su tono seguro y dogmático, que se realiza desde la sociedad del año 1942 y no desde la del siglo XXI, en la que no sería posible hablar con esa certeza y sí con la relatividad propia del cambiante y acelerado mundo actual. Sin embargo, hay que decir que el método, básicamente, debe disponer de las características apuntadas, aunque lo describamos con palabras y tono diferentes. Por su parte, Dewey (1948) se centra en el niño, más que en la ciencia o en el contenido que se debe "transmitir" desde el sistema, y afirma: "El método es el orden del desarrollo de las capacidades e intereses del niño". Es decir, que el docente debe organizar sus estrategias metodológicas para apoyar la ruta de aprendizaje que tiene que realizar el propio niño, estando en todo momento al servicio del mismo. Como se puede leer en una frase extendida en estos momentos por las redes sociales: "No prepares el camino para el niño, prepara al niño para el camino" (Anónimo), aunque, en el caso de la educación, haya que conjugar ambas acciones: preparar el camino para que el niño avance y, en su momento, se encuentre en condiciones de abrir caminos nuevos y vencer las dificultades que se le presenten.

Pasando a las estrategias metodológicas, quiero destacar su importancia no solo como forma adecuada que el docente utiliza para enseñar mejor, es decir, para alcanzar un mejor aprendizaje del alumnado, sino el papel que estas desempeñan como contenido en sí mismas, de forma que si el discente sabe cómo aprende (en definitiva, domina las estrategias), podrá aplicar el modelo a situaciones nuevas, transfiriendo sus experiencias a las situaciones imprevistas o no, que se le presenten en la vida. Será el medio que permitirá el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida, para lograr las competencias necesarias y pertinentes en cada momento. Entre las definiciones de estrategia está la que proponen Monereo y Castelló (1997: 54): "[...] un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas". Para conseguir el objetivo de aprendizaje resultan más importantes los procesos por los que transcurren las secuencias establecidas, que la utilización de unas u otras técnicas, aunque estas también sean precisas. Por lo tanto, de acuerdo con la definición dada, para poner en práctica una estrategia hay que disponer de contenidos de todos los tipos y en función de su mayor o menor amplitud resultará más o menos efectiva la estrategia aplicada. No se contraponen, de este modo, la adquisición de estrategias con la adquisición de contenidos curriculares, sino que estos refuerzan y amplían la posibilidad de aplicar estrategias en diferentes situaciones.

Por su parte, Beltrán (1998: 54) afirma: "Nosotros interpretamos las estrategias desde el punto de vista objetivo y funcional, es decir, como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición del conocimiento. [...] Este carácter mediador entre los procesos y las técnicas es el verdadero carácter definitorio de las estrategias. La estrategia se pone en marcha para desarrollar un determinado proceso de aprendizaje para lo cual utiliza determinadas técnicas específicas de estudio".

En cualquier caso, desde mi punto de vista, está claro que el camino para alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes debe centrarse en el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas para lograr el dominio de competencias, ambos elementos procesuales de carácter transversal, de manera que sea

posible conjugar la motivación del educando con la funcionalidad y efectividad (presente y futura) de los objetivos educativos propuestos por la sociedad y reflejados en los sistemas inclusivos de educación. Se cumplirán las metas recorriendo caminos seguros y atractivos.

Por otro lado, haciendo referencia a la selección de estrategias metodológicas, entiendo que esta no afecta directamente al alumno, sino que es una responsabilidad preferente del profesorado. Sin embargo, las estrategias metodológicas (con los recursos y las actividades apropiados) por las que se opte y apliquen, tendrán una enorme influencia en el modo de aprender del alumnado, ya que: "A estudiar y a aprender se aprende, en parte, viendo cómo el profesor enseña" (Monereo y Castelló, 1997: 37). Cuando se aprende, no solo se llegan a dominar los contenidos que son objeto de esa actividad, sino algo mucho más importante: se aprende el proceso mediante el cual se ha llegado a adquirirlos. Es decir, se aprende "cómo se aprende", el camino del aprendizaje, y esa es la garantía de su transferibilidad, como ya dejé apuntado, es decir, de que, en otras circunstancias, la persona sabrá aplicar el modelo seguido en su momento y aprender todo lo nuevo que se le vaya presentando gracias a las pautas adquiridas. Así, la metodología no solo conforma la opción del profesor para enseñar, sino que se convierte en contenido preferente de aprendizaje para el alumno. Si se aprende la estrategia para aprender, estará logrado el mejor objetivo de la educación obligatoria e inclusiva: la certeza de que toda la población está bien preparada para continuar de modo autónomo su educación futura.

Metodología didáctica: clasificación

La metodología, o estudio de los métodos, lleva a considerar las derivaciones de los mismos en diferentes modos de tratamiento y actuación en las aulas mediante variados procedimientos didácticos, de modo que resulte viable seleccionarlos y ajustarlos a las distintas características del alumnado. Su aplicación didáctica puede sintetizarse de la siguiente forma (Casanova, 2015: 180-181):

A) *Por la línea de razonamiento aplicada:*
- Método inductivo
- Método deductivo
- Método analítico
- Método sintético

B) *Por el modelo de desarrollo personal pretendido:*
- Método individualizado
- Método socializador
- Método personalizado

C) *Por el tratamiento disciplinar seleccionado:*
- Método globalizado
- Método interdisciplinar
- Método disciplinar

De forma sintética, intentaré plasmar las definiciones de todos ellos, facilitando así la profundización posterior en los que más puedan interesar, según las circunstancias en las que se deban aplicar.

A) *Por la línea de razonamiento aplicada*

El *método inductivo* utiliza la inducción como vía de conocimiento, la cual consiste, en su vertiente investigadora, en un proceso de pensamiento que conduce del conocimiento de los hechos particulares hasta el establecimiento de leyes generales, desde el conocimiento de las partes hasta el conocimiento del todo. Este método, en su vertiente didáctica, presenta algunas variables que deben ser tenidas en cuenta. El maestro ya conoce lo que va a enseñar al alumno, por lo que puede seleccionar los ejemplos, las actividades, las experiencias válidas que le conduzcan al saber previsto. El niño deberá vivir esas experiencias y llevar a cabo una serie de actuaciones que generen el aprendizaje que se propone como valioso, pero, en cualquier caso, se produce una economía en el proceso al ser previsto y dominado de antemano por el docente. En este caso, desde esas actividades concretas y variadas, el alumno llegará a la conclusión o generalización de determinadas características que afectan a muchos o a todos los objetos observados. Inducirá la ley que rige los conocimientos adquiridos. Sin

embargo, será fundamental utilizar distintos métodos de razonamiento, para atender a los estilos diferenciados de aprendizaje en los alumnos y alumnas y las exigencias de algunas disciplinas abordadas. El principio metódico de la inducción es adecuado porque facilita el descubrimiento personal del alumno de esas leyes o teorías que, de otro modo, son difíciles de comprender; en definitiva, sólo se memorizan. Los criterios válidos para seleccionar uno u otro método de los presentados son, por un lado, el estilo cognitivo y el momento de evolución y maduración del alumnado, que indicará la adecuación mayor o menor del método aplicable y, por otro, la naturaleza de la disciplina o la unidad curricular trabajada.

El *método deductivo* se basa, como indica su propia denominación, en la deducción, lo cual implica ir desde la ley, teoría o conocimiento general preexistente (a los que se ha podido llegar inductivamente o son de dominio común, aun sin explicaciones previas) para aplicarla a casos o hechos particulares todavía no explicados. Es un proceso complejo, inverso al anterior, porque ese caso o hecho particular debe participar de todas las características de la ley general dentro de la que se incluye, sin que pueda faltarle ninguna. En Botánica, por ejemplo, se clasifica una planta haciéndola derivar de una clase ya definida, y en Matemáticas se aplican los teoremas a múltiples casos particulares para resolver situaciones concretas. Al aplicar la deducción en el proceso educativo de un alumno, hay que tomar en cuenta su estadio evolutivo (capacidad de manejar operaciones concretas o abstractas, por ejemplo), para seleccionar el método apropiado, al igual que es imprescindible conocer y dominar el campo de conocimiento que se aborda, para optar por el camino que facilite el aprendizaje. El fomento del pensamiento deductivo es enormemente valioso para que la persona genere conocimientos particulares desde esos previos que se le facilitan a lo largo de los procesos de enseñanza.

El *método analítico* practica el análisis como proceso de razonamiento que conduce del todo a las partes, del efecto a la causa y de lo compuesto a lo simple. Lleva, por tanto, de lo conocido a lo desconocido. El todo, el efecto y lo compuesto es lo que se percibe globalmente, mientras que las partes, las causas y los elementos simples no se conocen directamente hasta que no se ha producido esa descomposición analítica imprescindible para ello. Como

en los casos anteriores, la selección del método analítico para aplicarlo en los procesos de aprendizaje dependerá de la edad y etapa evolutiva del alumnado, teniendo en cuenta también la naturaleza disciplinar que se trabaje.

El *método sintético*, mediante la síntesis, procede con un modelo de razonamiento inverso al anterior, por lo que implica transitar de las partes al todo, de la causa al efecto y de lo simple a lo compuesto. En general, supone pasar de lo menos conocido a lo más conocido por nosotros, aunque en determinados casos no ocurre así. Como ejemplo sirva la necesidad de conocer las piezas que conforman un motor para llegar a montarlo. Se conocen con toda profundidad y se instalan para que cada una cumpla su función, hasta llegar a tener el motor completo. La afirmación de que se parte de lo menos conocido está en función de múltiples circunstancias, pues dependerá de las situaciones que el profesor pueda plantear, de los conocimientos previos de que disponga el alumnado y del contexto en que se produzca la experiencia de aprendizaje.

B) *Por el modelo de desarrollo personal pretendido*

El *método individualizado* pone el énfasis en la formación de la persona desde su perspectiva individual, como sujeto singular e independiente de los demás. La preocupación por adaptarse a las exigencias de cada alumno lleva a los educadores a buscar una enseñanza "a la medida", basada en el aprendizaje autónomo en buena parte, entendido como proceso esencialmente personal. Por tanto, toda la secuencia metodológica se dirige a conseguir que cada persona logre el máximo nivel posible desde sus potencialidades, dejando en segundo plano las relaciones sociales o afectivas que, por supuesto, también es preciso cultivar; sin embargo, los autores de teorías y prácticas de individualización consideran el modelo social como un resultado posterior de lo que las personas aporten al mismo, sin tomar en cuenta los condicionantes que esa misma sociedad supone para el individuo y su evolución en uno u otro sentido. Bouchet (1933) es uno de sus promotores iniciales, afirmando que individualizar la enseñanza significa considerar los recursos auto-educativos de cada uno, es decir, su individualidad.

Entre las experiencias que, en los momentos iniciales de su aparición, se centraron en la individualización de la enseñanza[24], hay que distinguir, por una parte, las que se realizan partiendo del principio de grupos homogéneos. Entre ellas, se encuentran: el experimento Decroly (1897) y el sistema de Mannheim (1900), el sistema de Oakland (California, 1918), el Plan Trinidad (Chicago, 1926), las escuelas primarias de Ginebra (1936) y las clases de recuperación (California, 1923). En la misma línea de individualización surgen otras iniciativas basadas en grupos heterogéneos, entre las que cabe destacar el Plan Dalton (Massachussets, 1916) y las Escuelas de Winnetka (Chicago, 1931). Sin esa afiliación a modelos específicos de agrupamiento, también se trabajó en la misma línea en el experimento Remy (París, 1920), en la escuela normal de Charles Buls (Bruselas, 1949) y en la propuesta de trabajo por medio de fichas. Detrás de cada una de las "escuelas" citadas hay pedagogos consistentes empeñados en hacer avanzar la situación y la calidad de la enseñanza en la época en que vivían. Aparecen buenas ideas recogidas en las prácticas llevadas a cabo y creo que es justo resaltar la obra de Renzo Titone, en la que se recoge la amplia trayectoria metodológica de buena parte del siglo XX. Constituye una referencia obligada para seguir adelante, sin dar pasos en falso, en el campo que abordamos. En todo caso, no está de más recordar las fechas en que las experiencias aludidas se ponen en práctica: la sociedad no es la misma y los conocimientos tecnológicos, psicopedagógicos y científicos (en todos los ámbitos del saber, también en la psicología y en la pedagogía), tampoco. Por ello, siempre se pueden recuperar ideas valiosas, pero en ningún caso repetibles con el mismo modelo en estos momentos.

El *método socializado* utiliza principios casi opuestos a los de la corriente anterior, individualizadora. Se critica ahora el modelo "puerocéntrico", pues se hace necesario complementarlo con la idea de la socialización tanto en la educación como en la enseñanza concreta, dado que la sociabilidad constituye también un componente esencial del individuo. En la aparición de esta postura influyen tanto los estudios de la sociología de la educación como la consideración del sujeto que se educa como ser social. La sociedad constituye un hecho condicionante, por cuanto el

[24] Las diversas corrientes recogidas en este apartado pueden consultarse en Titone (1981).

individuo adquiere sentido en cuanto que colabora en la construcción de esa misma sociedad; de lo contrario podría perder incluso el sentido de su propia humanidad. Desde el punto de vista pedagógico, esta corriente produce escuelas que educan al sujeto para la sociedad, básicamente como ser social. Paul Natorp, desde la filosofía, se atreve a afirmar que "La sociedad lo es todo y el individuo nada". Sin llegar a esos extremos, Dewey (2001) realiza aportaciones importantes a esta postura afirmando que el individuo no solo se desarrolla en un ambiente, sino a causa de él y a través de una interacción con él. En la línea de trabajo socializadora, hay que destacar, como experiencias notables en su tiempo, el sistema de Gary (en torno a 1920), las escuelas de Detroit, el método de proyectos de Kilpatrick (1918), la propuesta de García Hoz (Madrid, 1948) en sus primeros momentos (luego promoverá la educación personalizada), Cousinet (París, 1920) con su trabajo en equipos, la imprenta escolar de Freinet (1935), el Plan Jena (1924), las cooperativas escolares (1920), la "Escuela-Ciudad" (a partir de 1900) y el método de regentes de Marco Agosti (Italia, hacia 1920).

El *método personalizado*, por su parte, aparece como tendencia a combinar las dos corrientes anteriores, ofreciendo como resultado la personalización educativa. El sujeto es un ser individual y social, y ambos aspectos deben ser desarrollados; pero, en palabras de Stefanini (1955), es sobre todo "persona", por lo que en este paradigma se aboga por una pedagogía personalista, que se resume en algunas palabras clave: espiritualizar, idealizar, humanizar, socializar o activar la escuela. Sintetizado todo ello en una sola frase: personalizar la escuela. La superación de las limitaciones de la individualidad y del sometimiento a la socialización conforma una de las metas principales de la educación. El autor citado presenta un catálogo acerca de cómo debe ser el proceso educativo partiendo del respeto a la dignidad de la persona y a su singularidad, al igual que expone cómo debe actuar el maestro, desde ese mismo enfoque. La espiritualidad cobra una importancia superior a cualquier otro planteamiento educativo. García Hoz (1993), como ya anticipé antes, también se decanta por la educación personalizada en su tratado específico sobre la misma. Pone en práctica su modelo educativo en un Centro docente de Madrid, como piloto de la experiencia, e influye notablemente en

las disposiciones legales (Ley General de Educación de 1970). Se intentan asociar en esta tendencia, como antes queda apuntado, los valores de la individualización y los de la socialización, bajo la predominancia de las facetas espirituales, en este caso de influencia claramente cristiana.

C) *Por el tratamiento disciplinar seleccionado*

El *método globalizado* propone partir de un centro de interés para el alumno y en torno al mismo desarrollar el conjunto de los contenidos curriculares, que se encontrarán distribuidos de una u otra forma en diferentes áreas o materias, según el diseño oficial previo, que en este caso pierde importancia por no ajustarse a la didáctica practicada. Además de que este planteamiento global se realiza, especialmente, en los niveles de Educación Infantil (donde es obligado, por las características evolutivas del niño), también es importante señalar que siempre responde a los intereses del alumnado, por lo que cumple con ese tercer principio del diseño universal del aprendizaje que nos obliga a buscar diversos motivos de compromiso e interés en la propia educación. De este modo, será esencial para todo el alumnado, pero especialmente para aquel que, por distintas circunstancias o diferencias específicas, no avance siguiendo la estructura general desagregada en materias de determinada etapa educativa, ya sea en la Educación Primaria o en la Secundaria. En esta segunda situación, podría negociarse un tema central de interés que estimule el conocimiento nuevo y sea capaz de atraer a todos y, mediante su desarrollo, trabajar los variados contenidos necesarios para ello; en paralelo, se adquieren las competencias integradas derivadas del proyecto o estudio realizado.

Desde el punto de vista histórico, la globalidad en el aprendizaje fue propuesta por Decroly en sus "Centros de interés" (Bruselas, 1900), planteados en torno a las cuatro necesidades básicas de la persona: necesidad de alimentación (alimento, respiración, etc.), lucha contra la intemperie (frío, calor, humedad, viento..., y necesidades de medios para vestirse, guarecerse, calentarse), defensa contra peligros y enemigos varios (limpieza, higiene, lucha contra enfermedades, seguro contra accidentes...) y necesidad de actuar, de trabajar solidariamente, de descansar y de divertirse.

Otros métodos que derivan de este mismo enfoque son el Plan Morrison (Chicago, 1920), la escuela Lincoln (New York, 1915), los "complejos" en la escuela soviética (1918), el programa mínimo y el plan septenal propuestos por Bouchet (1948), la concentración de las materias en L'école des Roches (Francia, 1935) o el programa sustentado en el principio de "libro único, maestro único", aplicado en Italia hasta la caída del fascismo y en otros países (Portugal, España) para los primeros cursos de educación primaria.

El *método interdisciplinar*, por su parte, pretende trabajar relacionando los contenidos de varias disciplinas, programadas, por lo general, de modo desagregado en el diseño curricular, mediante su propuesta y presentación simultánea e internamente conexionada. Dada la realidad de muchos currículos parcelados en materias que en absoluto facilitan la comprensión del mundo real, ajeno a los libros, el planteamiento de métodos interdisciplinares une varias de estas disciplinas, conecta sus competencias, objetivos y contenidos y los presenta ante el alumnado ya unificados, o, al menos, relacionados y con sentido, de manera que resulte posible comprenderlos y alcanzarlos más racionalmente, menos mecánicamente..., en fin, favoreciendo su incorporación a las estructuras personales que permiten la adquisición de las competencias pertinentes.

En la actualidad, muchos diseños curriculares se presentan por "áreas" o "campos de formación" (son diversas las denominaciones), intentando adoptar esta propuesta interdisciplinar, aunque sigue siendo muy costoso, todavía, desarrollarla adecuadamente, sobre todo cuando son áreas que comprenden varias disciplinas tradicionalmente enseñadas por separado y en las que, algunas veces, la formación del profesorado también tiene distinto origen académico (física-química-biología-ciencias de la naturaleza, geografía-historia-economía-sociología, etc.). En algunas situaciones, especialmente en la Educación Primaria, está avanzada la enseñanza agrupada en áreas (con profesorado generalista), como ocurre con el conocimiento del medio natural, social y cultural (con distintas denominaciones), la lengua y la literatura, las enseñanzas artísticas, etc. Se van dando pasos hacia métodos más válidos de trabajo; incluso aunque las disciplinas no estén agrupadas formalmente de este modo, los profesores, en un

modelo de actuación colaborativa, pueden realizar las conexiones necesarias que faciliten la mejor comprensión por parte del alumnado. También la propuesta de la programación curricular por competencias (como se expuso en el capítulo anterior) exige este desarrollo relacionado de las distintas disciplinas, pues muchas de las competencias hay que trabajarlas en todas y cada una de las áreas o materias curriculares, al igual que resulta imprescindible el trabajo en equipo de todo el profesorado que atiende al mismo grupo.

El *método disciplinar* presenta el conocimiento dividido en materias especializadas y cuyos saberes se aíslan de los procedentes de otras disciplinas. Resulta válido (nunca en un modelo extremo) para la educación superior, o inmediatamente anterior a la misma (bachilleratos), ya que se pretende el inicio o la especialización de la persona en alguna de las ramas del saber. En este sentido, se justifica la presentación del conocimiento por apartados, lo que favorece profundizar lo suficiente no solo en esa ciencia, sino en sectores o facetas específicas de la misma. No obstante, incluso en un modelo de metodología disciplinar, siempre resultará importante relacionar cada saber con otros que favorezcan la mejor comprensión del primero. Resultaría muy pobre (y casi imposible) conocer profundamente una disciplina aislada del contexto general en el que obligadamente se enmarca.

Después de lo expuesto, hay que concluir que no se trata de desechar unos u otros métodos, sino de no olvidarlos y aplicarlos cuando resulten adecuados y constituyan el mejor camino para conseguir los propósitos que se pretendan. Lo que en una etapa infantil es absurdo hasta pensar, puede resultar lo más idóneo para la educación superior. Sin embargo, dadas las circunstancias del actual mundo globalizado y tecnificado al máximo, se dispone de acceso fácil a múltiple información de todo tipo y, aunque el individuo se forme o especialice en un campo, no conviene que desconozca otros muchos, relacionados o no directamente con el de su mayor dominio, pues siempre resulta enriquecedor para la persona el contar con variados enfoques desde los que interpretar los hechos sociales o vitales. Para llegar a conocer algo de forma profunda, hay que relacionarlo con muchos conocimientos cercanos y explicativos del hecho en cuestión. De lo contrario, solo se conocerá parcialmente. Por eso, cuanto mejor nivel y es-

tructura de aprendizaje posea una persona, mejor comprensión alcanzará de los hechos que la rodean, en todos los órdenes de la vida. Es un planteamiento válido también para la adquisición de competencias básicas: si se dominan todo tipo de contenidos, las competencias adquiridas resultarán más integradas y transferibles a diversos campos del saber y del hacer. La propia definición de competencia, tal y como quedó expuesta, requiere de múltiples ámbitos correctamente dominados para considerarse como tal.

Cualquier clasificación es artificial o convencional, por supuesto, pero válida a efectos metodológicos. Las que aparecen en la obra derivan en una conclusión importante: hay que tomar en cuenta todos los métodos presentados para poder seleccionar, en cada momento, el que mejor se adapte al proceso de enseñanza y aprendizaje en el que estemos inmersos. En definitiva, el profesional de la educación debe ser conocedor de la amplia gama de posibilidades que tiene para llevar a cabo su trabajo, de manera que todos sus alumnos estén motivados y disfruten con su itinerario de aprendizaje. En un modelo de educación inclusiva, se hace más patente la necesidad de disponer de las múltiples vías que se tengan al alcance profesional, pues son muchas las diferencias a las que se debe atender en un mismo grupo y no es posible descartar ningún método, técnica, procedimiento, actividad, recurso..., que en cualquier circunstancia resulte válido para aprender.

Nuevas concepciones curriculares: exigencias metodológicas

Partiendo de la base teórica expuesta hasta ahora, resulta evidente que esta debe aplicarse en función de la realidad cambiante que se presenta ante el docente en cada momento o etapa de su carrera profesional. La sociedad modifica sus planteamientos y avanza en muchos terrenos que afectarán (o deberán afectar), sin duda, a la educación. Y, por supuesto, también varían las posibilidades materiales de actuación en las aulas, mediante los múltiples recursos que la tecnología pone a nuestro alcance. Además, se han ido incorporando, a lo largo de la historia reciente de las teorías curriculares, nuevos elementos que condicionan (o tendrán que condicionar de forma positiva) el modelo de enseñanza, centrado, por supuesto, en el mejor y mayor aprendizaje del alumna-

do. Son variables, en definitiva, que obligan a reflexionar sobre los nuevos modos de hacer docente, fundamentales para lograr esa calidad educativa que perseguimos para todos.

Por una parte, como factor importante que determinará algunos de los cambios comentados, aparece la *incorporación de las competencias* como uno de los elementos curriculares fundamentales dentro de los planteamientos educativos. No basta ya con memorizar gran cantidad de conocimientos, válidos en parte, pero con enorme olvido de muchos y con poca efectividad, por tanto, para la formación de la persona. Hay que cultivar la memoria, sin duda, pero no es el primordial objetivo de la educación. También hay que disponer de conocimientos culturales, por supuesto, pero tampoco es lo único para una buena preparación para la sociedad actual, como ya quedó comentado en su momento. Ahora mismo resulta fácil (quizá demasiado) acceder a todo tipo de datos, a demasiado número de datos. Es más importante, por ello, aprender a discriminar cuáles son los realmente válidos y fiables, de los que no lo son. Gracias a las aportaciones tecnológicas, cambian los objetivos de la educación, pasando a un segundo orden los que en su día fueron fundamentales para la sociedad. Eso deben asumirlo los sistemas si quieren subsistir de modo eficaz y ser reconocidos como útiles en el contexto social. De lo contrario, quedarán como subsidiarios de otra educación más informal, externa a la escuela y más adecuada para desenvolverse en la vida.

El hecho es que las competencias, como saber aplicado, aparecen en el sistema e implican modificaciones en su planteamiento: objetivos, metodología y evaluación deben acomodarse a lo que ahora resulta eje de la educación: lograr que las generaciones que se forman alcancen esas competencias básicas, clave, útiles para la vida…, mediante las estrategias que propicien mejor su consecución, que no siempre son las vigentes en los sistemas actuales. Requieren cambios importantes que deben asumirse si, efectivamente, esas competencias establecidas se consideran de verdad esenciales para la persona, tanto en su vertiente individual como en la de integrante de un grupo social.

Un diseño curricular desagregado en materias separadas, como si pudieran aprenderse olvidando el resto de conocimientos, por ejemplo, no es lo más apropiado para adquirir competencias; sería más propicio el disponer de currículos integrados,

favorecedores de la interrelación disciplinar y la asunción de conocimientos, procedimientos y actitudes que atañen a cualquiera y a cada una de las actuales materias; no importa a qué disciplina pertenezca un aprendizaje. Importa que lo que se aprende resulte incorporado totalmente a las nuevas estructuras mentales que se generan en el alumnado mediante ese aprendizaje: así no se olvida lo aprendido, sino que permanece y es posible utilizarlo en todas las ocasiones en que se necesite. La transferencia se realiza cuando se ha aprendido. De lo contrario, se da una mera memorización que se olvida sin dejar rastro.

Por otra parte, muchas de las competencias necesarias para el mundo de hoy, precisan de aprendizajes que no se corresponden, afortunadamente, con ninguna materia en concreto: aprender a aprender, tecnología o autonomía personal/emprendimento hay que trabajarlas en todas las áreas del saber. También las que se "parecen" más a las materias/áreas tradicionales (comunicación lingüística, matemática, educación artística y cultural, etc.), pero sin correr el riesgo de circunscribirlas a esas materias cuya denominación se identifica en mayor manera con la de las competencias. No insisto más en ello, dado que se comentó suficientemente con anterioridad.

Además del planteamiento por competencias, a la hora de plantear las actuales metodologías, hay que considerar el mundo global en el que nos desenvolvemos: virtual o presencialmente convivimos con personas de múltiples culturas que exigen actitudes abiertas ante las nuevas realidades. No me sirve la lectura de un libro y su repetición para formar a ciudadanos del mundo. Me sirven metodologías que promuevan el intercambio social, la cooperación, el entendimiento mutuo..., no solamente el desarrollo individual a ultranza. En relación con este punto, quizá haya que destacar los movimientos contrarios al planteamiento presentado, que pretenden cerrar los países, aislar las culturas, enfrentar a las personas en función de sus diferencias..., que crecen en los últimos años a pesar de los muchos esfuerzos que se realizan en la educación para conseguir la convivencia en la diversidad que anhelamos. Es necesario tomar en cuenta la realidad social, para adoptar las medidas que resulten más pertinentes de cara a conseguir los objetivos educativos propuestos y las competencias imprescindibles para ello.

La lucha entre lo global y lo local debe superarse, no solo con la utilización de nuevos términos, como el propuesto por Beck (1998: 80), cuando habla de pertenecer a un mundo "glocal", afirmando: "La globalización –aparentemente muy grande, lo exterior, lo que sobreviene al final y sofoca todo lo demás– es asequible en lo pequeño y lo concreto, *in situ*, en la propia vida y los símbolos culturales, todo lo cual lleva al sello de lo *glocal*", sino haciendo efectivos esos principios urgentes y básicos que, dentro de la educación, lleven a alcanzar esa mentalidad, esa actitud humana con apertura al mundo. Siempre será un enriquecimiento disponer de lo propio, de lo cercano, además de todo lo lejano, lo antes desconocido, que se incorpore activamente a la vida personal. Todo ello, en síntesis, requiere de estrategias metodológicas que lo favorezcan.

Otro factor que incide directamente en los cambios metodológicos obligados es la existencia y los avances rápidos y numerosos en las tecnologías de la información y la comunicación. Doy por hecho que se acepta la importancia de su incorporación al trabajo del aula, pero, además, es fundamental tanto el convencimiento del docente como su dominio de las mismas, de manera que el uso que se haga de ellas contribuya realmente al aprendizaje y no se apliquen como un mero elemento de entretenimiento, que solo favorezca la motivación de alumnos y alumnas, sino que, efectivamente, aporte otra manera de conocer, de comportarse, de convivir, de cooperar... La tecnología nos ha cambiado la vida (creo que no nos damos cuenta de hasta qué punto lo ha hecho ya y cómo derivará en el futuro, cómo cambiará el mundo) y también debe reinventar la educación. La persona debe dominar la tecnología y para ello tiene que conocerla a fondo, ser consciente de sus ventajas y de sus inconvenientes y, por supuesto, no ponerse a su servicio, sino servirse de todo lo que nos aporta. La formación digital del profesorado se convierte, así, en otro de los pilares básicos para llevar a cabo la transformación metodológica en la enseñanza. Tecnología para el mejor dominio y adquisición de los aprendizajes: esa es la meta.

Termino estos comentarios iniciales con las noticias que llegan de las universidades más avanzadas, como la de Silicon Valley (al menos, así lo aparentan en estos momentos; será prudente estudiar sus resultados a largo plazo), en las que ya no se van a

dar "títulos" a los estudiantes, sino que cada uno tendrá que demostrar lo que sabe cuando opte a un puesto de trabajo, independientemente de los "papeles" con los que cuente en su haber académico. Este planteamiento supone una ruptura formal del modo de funcionar habitual en los sistemas educativos, que parecen regirse por el empapelamiento del alumnado (muy caro en algunos casos), aunque toda esa documentación aportada pueda no significar formación alguna ni para trabajar ni para vivir.

Estrategias metodológicas actuales para el aprendizaje

A continuación, se exponen una serie de estrategias metodológicas que, evidentemente, no son todas nuevas, pero que sí ofrecen variedad de enfoques para que el docente pueda seleccionar las más adecuadas en cada momento, en cada situación didáctica, en determinadas materias, con alumnos específicos... En fin, que además del uso del libro de texto o manual como única forma de aprender, en la actualidad parece más pertinente que el estudiante (todos los estudiantes) aprenda de modos diversos que ayuden a formar las personas íntegras que necesita la sociedad y el futuro accesible y sostenible para el conjunto de la población.

En función de las competencias y objetivos que se quieran conseguir, así habrá de seleccionarse una u otra estrategia o varias de ellas. Igualmente, algunas de estas propuestas apoyan el trabajo individualizado, mientras que otras favorecen prioritariamente el trabajo cooperativo y la colaboración... En cada momento, el docente debe decidir cuál es la opción más adecuada, en función del estadio de aprendizaje de su alumnado, de las condiciones del entorno, de los propósitos inmediatos... Como es sabido, las clasificaciones resultan útiles para organizar y clarificar el trabajo docente, pero en la actuación dentro del aula, las categorías establecidas se entremezclan, implementándose algunas de entre las diferentes propuestas. Ese es el motivo fundamental por el que no clasifico las estrategias que aparecen a continuación: para no condicionar o limitar su uso en base al apartado en el que se incluyan. Entiendo que el docente está suficientemente capacitado como para optar por unas u otras de acuerdo con sus necesidades.

Una reflexión final para ir considerando mientras se lee: ¿se puede pensar en evaluar al alumnado con un examen escrito después de haber trabajado con las estrategias que se proponen a continuación? Se impone de nuevo la coherencia curricular y, por lo tanto, la necesidad de innovar, también, en los modelos de evaluación.

Trabajo por proyectos

Con este modelo de trabajo, se recoge directamente el método propuesto por Kilpatrick en 1918 (Titone, 1981), ya que, si bien no es este autor el primero en desarrollar el concepto, sí lo es en sistematizar su tipología y su práctica, lo cual resultó tan importante como para seguir vigente en la actualidad. El método pretende que el alumnado desarrolle actividades en un medio natural, en el que los planes de trabajo surjan en paralelo al desarrollo de los proyectos planteados. Se distinguen, según el autor, cuatro tipos de proyectos:

a) De creación: conducen a la construcción o elaboración de determinados materiales o productos diversos.
b) De placer, dirigidos a disfrutar de experiencias estéticas de diferente tipo.
c) De aprendizaje, para avanzar en nuevos conocimientos.
d) De problemas, con objeto de aprender a resolver situaciones nuevas.

Cualquiera de este tipo de proyectos que se proponga, se puede plantear con objeto de alcanzar determinadas competencias, objetivos o aprendizajes en general, a través de los cuales llegar a las primeras. Es un modelo con plena vigencia en la didáctica de nuestros días, pues se aplica para trabajar en un marco curricular programado por competencias y no por disciplinas independientes o segregadas en sus saberes, al igual que para atender adecuadamente al alumnado con altas capacidades intelectuales o con talentos específicos, de manera que no restrinjan su trabajo al del nivel general del grupo al que están incorporados, sino que puedan seguir avanzando individualmente o en pequeño grupo, en función de sus posibilidades e intereses. Del mismo modo, fa-

vorece la incorporación al trabajo colaborativo o en equipo del alumnado con cualquier tipo de discapacidad o diferencia de las ya citadas, pues cada uno de los estudiantes puede aportar sus capacidades singulares al grupo en el que se encuentra incorporado. Siempre resultará más enriquecedor y más diverso un trabajo realizado por varias personas que el llevado a cabo por una sola.

El método se enmarca en un modelo de metodología socializadora, de acuerdo con la ideología pedagógica de su autor, por lo que pretende enseñar a los estudiantes a desarrollar trabajos en equipo, aunque, evidentemente, se pueden proponer proyectos individuales o trabajos específicos dentro del global. Esta estrategia supone que un alumno o grupo de alumnos, dirigido en mayor o menor medida por el profesor, plantea la elaboración de un trabajo como proyecto para llevar a cabo en un tiempo determinado. Puede ser una pequeña investigación sobre algún tema de interés para quien lo haga, un estudio de profundización sobre temas ya abordados en el aula o, siguiendo las primeras líneas marcadas por Kilpatrick, la elaboración de materiales o propuestas para asistir a museos, teatro, conciertos, realizar lecturas, etc., que se comenten y critiquen después de disfrutar de las actividades y tras seleccionarlas con los criterios establecidos por el equipo impulsor de las mismas.

En consecuencia, para la propuesta y aplicación práctica de un proyecto, pueden establecerse las siguientes fases:

a) Justificación y propuesta del tema o actividad que se abordará en el proyecto.
b) Concreción de las competencias y aprendizajes que se trabajarán y lograrán con su realización.
c) Componentes del grupo, en su caso.
d) Hipótesis de trabajo.
e) Establecimiento de actividades para realizar el proyecto.
f) Establecimiento de criterios para la selección de materiales o recursos necesarios durante la realización del proyecto.
g) Elaboración de registros con formulación de indicadores adecuados para llevar a cabo el seguimiento de las actuaciones.
h) Elaboración de un registro apropiado para contrastar los resultados finales conseguidos en comparación con las hipótesis de partida.

i) Distribución de las actividades entre los componentes del grupo, en su caso.
j) Temporalización de las actividades o agenda de trabajo.
k) Recogida de resultados relacionados con cada una de las actividades y con lo esperado desde las hipótesis planteadas.
l) Puesta en común o elaboración de síntesis de lo conseguido.
m) Toma de medidas para el futuro, en relación con las conclusiones adoptadas tras la realización del proyecto.

Evidentemente, en función de la naturaleza del proyecto llevado a cabo y de la edad de los estudiantes que integran el grupo, estos apartados requerirán mayor o menor profundidad o amplitud, más o menos actividades para realizar, diferente tipo de conclusiones, etc. Del mismo modo, el nivel de autonomía o de iniciativa del alumnado (conseguida, en buena parte, por la forma habitual de trabajar en el aula) determinará muchos de los trabajos que se puedan hacer.

En cualquier caso, la utilización del método de proyectos resulta útil para reunir en una acción unitaria el trabajo de varias áreas o materias curriculares, al igual que el trabajo transversal y la consecución progresiva de muchas de las competencias previstas para la educación obligatoria. El planteamiento y aprendizaje transversal resultará un proceso obligado cuando se implemente el trabajo por proyectos. Es obvio afirmar que el interés del alumnado se mantiene permanentemente y que esta circunstancia garantiza la continuidad en las actividades comprometidas y la perseverancia en la tarea, la posibilidad de observación de los objetivos que se van obteniendo procesualmente, así como su ajuste en caso necesario, y la facilidad de evaluación de las competencias en las que se avanza.

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Esta metodología, iniciada en la Universidad de McMaster (Canadá) durante las décadas de los sesenta/setenta del pasado siglo, pretende el aprendizaje autónomo de grupos de alumnos, constituidos para llevar a cabo la resolución del problema propuesto, evidentemente guiados por el profesor. El aprendizaje se

centra en el alumno, no en la materia ni en el docente. Se plantea una pregunta o cuestión sin solución inmediata, a la que deben llegar mediante la puesta en práctica de todas las actuaciones precisas para alcanzar la respuesta. Como ya quedó apuntado en páginas anteriores, el diseño curricular desagregado en áreas o materias no ayuda en absoluto a estos tipos de trabajo, pues el alumnado, para resolver el problema, debe echar mano del conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades o competencias adquiridas hasta el momento de abordar la situación. Es decir, hay que romper las barreras propias de las disciplinas, para integrar el conocimiento y resolver el problema.

Dentro de este planteamiento, el grupo de alumnos detecta las necesidades de conocimiento que tiene, las competencias que precisa manejar, las habilidades o técnicas que debe aplicar. A partir de ese diagnóstico, se reparten tareas en función de las capacidades y talentos disponibles en conjunto y se inicia el trabajo.

Quizá no se llegue a la solución completa en determinadas etapas, pero se habrán acercado a la solución y encontrado vías para caminar hacia ella. Se podrá llegar, en algunos casos, en tiempos posteriores dentro del mismo año escolar. En cualquier caso, la iniciativa, la cooperación, la puesta en común..., resultan aprendizajes seguros mediante el ABP. Es decir, que las competencias de autonomía personal, emprendimiento o aprender a aprender resultan aseguradas. Por otra parte, como es obvio, con este modelo de trabajo es más fácil que la educación inclusiva en el aula sea un hecho real, pues cada persona aporta su mejor saber y hacer. Y en este planteamiento, caben todos.

Se alcanza la interdisciplinariedad de modo espontáneo y, por lo tanto, también el trabajo por competencias, sin necesidad de discernir ni detallar lo que pueda corresponder a cada disciplina.

De acuerdo con la etapa educativa en que se implemente, la dificultad del problema será diferente y equilibrada, de manera que no resulte un "problema" insalvable. La planificación del equipo docente resultará fundamental, para ir comprobando y valorando los aprendizajes que, progresivamente, domina cada uno de sus alumnos y alumnas. La evaluación continua, pues, es la más adecuada.

Siguiendo a Morales y Landa (2004), el desarrollo del proceso mediante esta estrategia se desarrolla en ocho fases: 1) Leer y analizar el problema, para que el alumnado comprenda tanto el

enunciado en toda su amplitud, como lo que se le pide. 2) Realizar una tormenta de ideas, en la que cada uno aporte al grupo su modo de afrontar la situación. 3) Hacer una relación de lo que se conoce, con objeto de determinar los conocimientos que ya se poseen y que es posible aplicar en el trabajo propuesto. 4) Hacer una relación de lo que no se conoce, quizá algo más difícil de precisar y que se puede determinar mediante la formulación de preguntas que orienten hacia el camino correcto. 5) Elaborar una enumeración de lo que se necesita para resolver el problema, en la que se plantearán las actuaciones que deben seguir para llegar a la resolución. 6) Definir el problema, concretando y centrándose en lo que van a resolver. 7) Obtener información, para lo que distribuirán las tareas de búsqueda entre los miembros del grupo. 8) Presentar resultados, comunicando la información obtenida y elaborando un documento, de manera conjunta, en el que quede resuelto el problema y sea posible compartirlo con los demás.

Es, en definitiva, una buena estrategia de trabajo para cualquier etapa educativa, adaptando la dificultad del problema y del proceso necesario para su resolución a las edades y requerimientos de aprendizajes en el alumnado.

Aprendizaje basado en retos (ABR)

La diferencia fundamental con el ABP o con el Método de Proyectos es que el ABR supone el planteamiento al alumnado de una situación de su entorno, que le afecta, y en la que debe involucrarse para resolver, porque su adecuada alternativa constituye algo fundamental para su vida presente y futura. En síntesis, en lugar de plantear un problema ante el estudiante, se le abren distintas oportunidades para elegir un reto que superar en el contexto de variadas coyunturas conflictivas, dentro de las cuales decidirá su propia opción. El ABR, como el anterior, también supone el trabajo cooperativo en grupo.

Uno de los obstáculos que los actuales sistemas educativos enfrentan, sin duda, es ofrecer a los estudiantes una formación apropiada para la sociedad en la que deben desenvolverse, que ha cambiado de forma rotunda en las últimas décadas. Los alumnos están inmersos en situaciones permanentes de educación informal y tienen acceso a soluciones a sus problemas en numerosos

medios informáticos a su alcance. En este nuevo mundo, hay que ofrecer respuestas válidas de formación para que sean capaces de discernir lo válido y positivo de lo que no lo es tanto, dentro de ese mundo, de esa maraña ingente de informaciones sin seleccionar a las que se llega; es decir, hay que educar el pensamiento divergente, crítico y creativo, ayudando a clarificar el mundo de "infoxicación" en el que están viviendo.

El proceso de trabajo resulta similar en todo este tipo de planteamientos (problemas, proyectos, retos), si bien la diferencia se halla en diferentes factores que pueden resumirse tal y como aparece en la figura 8.

Figura 8: Comparación de estrategias metodológicas

Estrategia/ Factor	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en retos
Aprendizaje	El alumnado construye su conocimiento mediante la realización de una tarea específica. Estos conocimientos se aplicarán para llevar a cabo el proyecto propuesto.	El alumnado adquiere información mediante el aprendizaje autodirigido en los problemas diseñados. Los nuevos conocimientos se aplicarán para resolver el problema planteado.	El alumnado trabaja con docentes y expertos de su entorno, para conocer en profundidad la realidad que le rodea. De ese estudio surge el reto que debe superarse para mejorar la situación existente.
Enfoque	El alumnado se enfrenta a una situación problemática, predefinida e interesante, que requiere soluciones para alcanzar el éxito.	El alumnado debe resolver un problema que puede ser ficticio y que, en ocasiones, no requiere una solución real.	El alumnado se encuentra ante una situación abierta y relevante que exige una solución contextual.
Resultado	El alumnado debe presentar el trabajo realizado ante el grupo, con la solución encontrada.	Resulta más importante el seguimiento del proceso que el propio producto. Durante el mismo se alcanzan los nuevos conocimientos.	El alumnado debe presentar una solución que dé respuesta superadora y que genere actuaciones concretas.

(Cont.)

Estrategia / Factor	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en retos
Proceso	El alumnado trabaja en su proyecto, generando aprendizajes nuevos.	El alumnado pone a prueba su capacidad de razonar y de aplicar sus conocimientos y habilidades.	El alumnado analiza, diseña, desarrolla y lleva a cabo la mejor solución para superar el reto propuesto. Todos pueden comprobar el resultado.
Docente	Facilitador, animador y *promotor* de proyectos.	Facilitador, guía, tutor o experto.	Animador, investigador y diseñador.

Fuente: Adaptado de: <http://www.observatorioedu.com/edutrendsabr>.

Aprendizaje por tareas

La estrategia centrada en tareas implica un planteamiento de desarrollo procesual de las programaciones que pretende captar el interés del alumnado al proponer una tarea o varias que resulten atractivas para el mismo, bien por su carácter práctico y de gratificación inmediata, bien porque la temática abordada resulte de especial validez en el contexto donde se desarrolla. Por ello, es útil tanto para alcanzar las competencias curriculares previstas, como para realizar cualquier otro trabajo que derive en aprendizajes múltiples e interdisciplinares. Hay que insistir en la estrecha relación existente entre los objetivos de las áreas y las competencias que deben alcanzarse, de manera que no estén disociados unos y otras, sino que deben resultar complementarios y coherentes, al igual que con los demás elementos del diseño curricular. La consecución de objetivos contribuirá al logro de las competencias, que constituyen, en definitiva, la aplicación de la teoría por encima del conjunto de saberes aislados.

Coincidiría, en buena parte, con la propuesta de Beane (2005) relativa al currículum integrado, tanto para la educación obligatoria como para cualquiera de las etapas educativas en las que se desee implementar. Cambiarán objetivos o aprendizajes, pero su planteamiento nuclear resultará igualmente válido.

En el enfoque del trabajo por tareas se trata de seleccionar una tarea, un quehacer práctico de interés general para el alumnado (construir una estación meteorológica, un pequeño invernadero, un palomar casero, plantar un huerto, etc.), y en torno a ella preparar un plan de actuación para conseguir el resultado previsto. Quizá lo más importante del planteamiento sea que todo se realiza de forma cooperativa, entre alumnos y profesores. La participación es la clave para atraer el interés, elemento de motivación imprescindible para producir el aprendizaje deseado. Por lo tanto, las fases del proceso serían las siguientes:

a) Determinación de la tarea.
b) Propuesta de aprendizajes que se pretenden alcanzar.
c) Propuesta de objetivos para los diferentes momentos o aspectos de la tarea, que contribuirán al logro de competencias y aprendizajes en general.
d) Establecimiento de actividades parciales, conducentes a cada uno de los objetivos.
e) Distribución del trabajo entre los participantes en la tarea, individualmente o por pequeños grupos.
f) Temporalización o agenda de trabajo.
g) Elaboración de registros de seguimiento, para evaluar de forma continua el trabajo en fase de realización e ir ajustando el proceso a las circunstancias nuevas que pudieran aparecer durante su desarrollo.
h) Elaboración de un registro final, para evaluar lo conseguido.
i) Realización de las tareas encargadas al grupo.
j) Regulación del proceso, con la propuesta de ajustes necesaria, en su caso.
k) Comprobación del trabajo hecho.
l) Evaluación cooperativa de los resultados obtenidos.
m) Toma de decisiones para las futuras tareas que se realicen.

Las ventajas indudables que presenta el enfoque por tareas del trabajo son, en primer lugar, la seguridad del interés y la motivación del alumnado en su realización (tercer principio del diseño universal para el aprendizaje –DUA– , imprescindible para ponerlo en práctica); en segundo, la consecución de los aprendizajes previstos, pues son múltiples los medios utilizados para las presentaciones del trabajo (primer principio del DUA) e, igual-

mente, variadas las formas de expresión en las que se manifiestan los aprendizajes (segundo principio del DUA), lo cual supone que será real la competencia o el aprendizaje adquirido, ya que los contenidos de las unidades didácticas que se compendian en cada tarea se llevan a cabo en la práctica, no memorizando animales, plantas o fenómenos meteorológicos...; es decir, que se están alcanzando conocimientos, habilidades, actitudes..., en definitiva, competencias para la vida a lo largo del propio trabajo. Por otra parte, hay que enfatizar la facilidad de llevar a cabo la evaluación continua y formativa, que permite ir ajustando los procesos para llegar a los mejores resultados; dado que son actuaciones comprobables las que se van realizando durante la tarea emprendida, se evalúan sin problema los pasos que se van dando en las mismas.

Desarrollo curricular mediante unidades didácticas

Es la forma tradicional en la que se ha puesto en práctica el diseño curricular, derivando desde la norma legal (amplia y sin concreciones) hasta el trabajo del aula. Si retrocedemos en el tiempo, hay que comentar que los programas de contenidos se reducían a la enumeración de estas unidades, o lecciones, que después se recogían en las enciclopedias, libros de texto, manuales... En definitiva, el diseño curricular no era tal, sino que se concebía como una relación de conocimientos que el estudiante debía dominar y demostrar mediante el examen correspondiente. Quedan todavía muchas resonancias de este modelo, aunque se van superando, si bien más lentamente de lo que sería necesario.

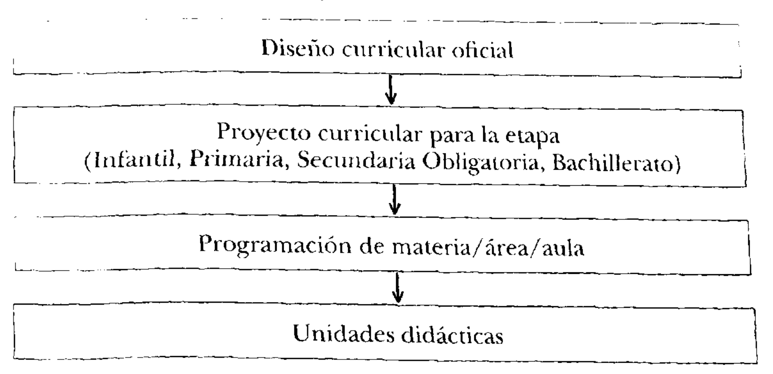
La unidad didáctica es algo más amplio y mejor programado que las consabidas lecciones, en las que únicamente aparecían los conceptos o conocimientos que debían "aprenderse" o memorizarse, como mejor se quiera interpretar. Esta comprensión y dominio del saber dependía totalmente de la capacitación del maestro o maestra, de su interés, de su metodología..., pero sin orientaciones específicas para su trabajo. La enseñanza de calidad quedaba bastante al azar. En estos momentos, la psicología, la pedagogía, la didáctica, la neurociencia..., aportan saberes de carácter profesional que ayudan a que la práctica docente se ajus-

te de la mejor manera a las características del alumnado, lo cual debiera favorecer una calidad de educación para todos a la altura de la sociedad actual.

En síntesis, la unidad didáctica es la concreción de la programación y actuación docentes configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Por ello, debe ofrecer respuestas a todos los elementos curriculares hasta su más concreta definición: hacia qué competencias encamina su desarrollo, para qué enseñar (objetivos), qué enseñar (contenidos), cómo enseñar y aprender (métodos, estrategias, actividades, recursos didácticos) y cómo y cuándo evaluar (procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación).

Para que la unidad didáctica cumpla su función, estará inserta en el completo proceso de programación que va desde el currículum oficial hasta el aula, tal y como aparece en la figura 9, ya que de lo contrario resultarían piezas deslavazadas que no garantizarían la consecución de competencias y objetivos por parte del alumnado y mucho menos si se implementan en un contexto inclusivo, que exige atención a un mayor número de variables didácticas.

Figura 9: Proceso graduado del diseño curricular



Fuente: Elaboración propia

Además de los elementos específicos que se deben tratar en la Unidad, hay que prever la organización del aula (de distribución de espacios o tipos de agrupamiento, especialmente), la tempora-

[illegible]zación de la misma, duración y tiempos en los que se realizará y, por supuesto, los diferentes niveles de dificultad o complejidad [illegible] que se pueden y deben abordar las actividades que se propongan, de manera que estas lleguen a cada uno de los alumnos y alumnas en función de sus peculiares características y, así, se implementen de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Como digo, es la forma más frecuente de desarrollar el diseño curricular y para su aplicación pueden utilizarse (deben utilizarse) muchas de las demás estrategias que aquí se exponen, al igual que para la evaluación de la propia unidad (Casanova, 2016: 198-214). De lo contrario, la unidad didáctica podría quedar reducida a una mera exposición y memorización de conocimientos que nunca llegan a convertirse en aprendizaje real.

Esta estrategia de diseño y práctica curriculares ofrece la ventaja indudable de garantizar el cumplimiento de la programación que se haya previsto para el curso escolar y, además, dada la concatenación coherente que debe mantenerse entre sus elementos desde el diseño oficial hasta la propia aula, también se asegura que el alumno que va alcanzando las competencias y superando los objetivos de las unidades didácticas, logrará, sin duda, los propuestos de forma general en la norma oficial que se propone para toda la población. Un conjunto de unidades didácticas sistematizado es aval de orden y consecución de metas curriculares y educativas, en general. Eso sí, el trabajo interior a la unidad se tendrá que aplicar incorporando todo tipo de avances metodológicos y tecnológicos, para motivar al alumnado, comprometerlo con su aprendizaje, conectar la escuela con el entorno…, es decir, para que el estudiante se sienta atraído por lo que hace en la escuela, se sienta interesado por lo que ocurre en ella. Será la mejor base para mantener una actitud de curiosidad y aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Mapas conceptuales

Como su misma denominación indica, un mapa conceptual es la representación gráfica del conocimiento. Aparecen redes de conceptos relacionadas, que aclaran visualmente las interre-

laciones entre ellos (mediante enlaces), al igual que la posible categorización que se les otorgue para su enseñanza o durante el proceso de aprendizaje. El proceso activo que implica su elaboración obliga a la comprensión de las ideas que se manejan y, por lo tanto, al dominio de esos nuevos conocimientos que realmente se adquieren, pues no suponen una mera memorización o repetición sin sentido de los mismos, sino que es imprescindible su entendimiento para poder relacionarlos coherentemente. En su representación, los conceptos se incluyen en un óvalo, cuadrado o rectángulo, mientras que las relaciones se expresan mediante líneas.

De acuerdo con Novak (2002), los mapas conceptuales constan de tres elementos básicos: conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Los *conceptos* suponen la regularidad en los acontecimientos o en los objetos que se designan a través de determinados términos. Desde el enfoque de la persona, los conceptos resultarían ser las imágenes mentales que provocan en nosotros las palabras o signos con los que expresamos esas regularidades. Lo importante para la educación es que las imágenes mentales tienen elementos comunes a todos los individuos, a las que se añaden matices personales, lo que supone que nuestros conceptos pueden no ser exactamente iguales, aunque usemos las mismas palabras. A partir de esta base, resulta de gran interés el debate para aclarar los términos utilizados y lo que cada alumno o alumna interpreta con el uso de cada palabra. También, como es evidente, esta es una práctica importante para el profesorado en sus trabajos colaborativos, de manera que no se creen confusiones con las distintas interpretaciones personales de los textos manejados.

Las *proposiciones* son las formulaciones verbales (orales o escritas) de una idea, lo cual implica que esa enunciación exige el dominio de determinados procesos intelectuales que requieren de las ideas previas de una persona. En consecuencia, la proposición dentro de un contexto determinado es un indicador acerca de la comprensión que posee un sujeto acerca de un fenómeno o concepto. Consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras (palabras-enlace) para formar una unidad semántica.

Las *palabras de enlace* se utilizan para unir los conceptos y expresar, además, el tipo de relación que se da entre ambos. Resulta

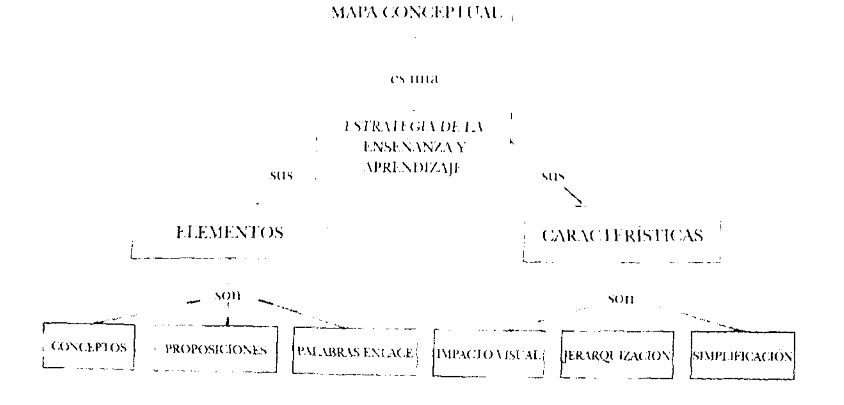
importante su uso correcto, pues crean una secuencia que facilita la comprensión del mapa, ya que aclara la jerarquización entre conceptos y explica la causa consecuencia de su relación.

El proceso de elaboración de un mapa conceptual requiere de las siguientes fases en su versión más completa: seleccionar, agrupar, ordenar, representar, conectar, comprobar y reflexionar.

Como es sabido, esta visualización plástica de los conceptos facilita su comprensión profunda y es muy aplicada cuando existen dificultades de conceptualización, como puede ocurrir con alumnado con déficits auditivos, con dislexia..., y con un largo etcétera de problemáticas de aprendizaje bastante frecuentes, especialmente en las primeras etapas educativas.

Su implementación habitual en las aulas favorece la mejor adquisición de nuevos conocimientos por parte de todo el grupo, que trabajará conjunta y cooperativamente, seleccionará términos y enlaces, discutirá sobre los diferentes significados de las palabras reflejadas en el mapa, reflexionará acerca de su utilización adecuada... Siempre va a resultar positivo en el crecimiento intelectual y social del alumnado.

Figura 10: Modelo de mapa conceptual



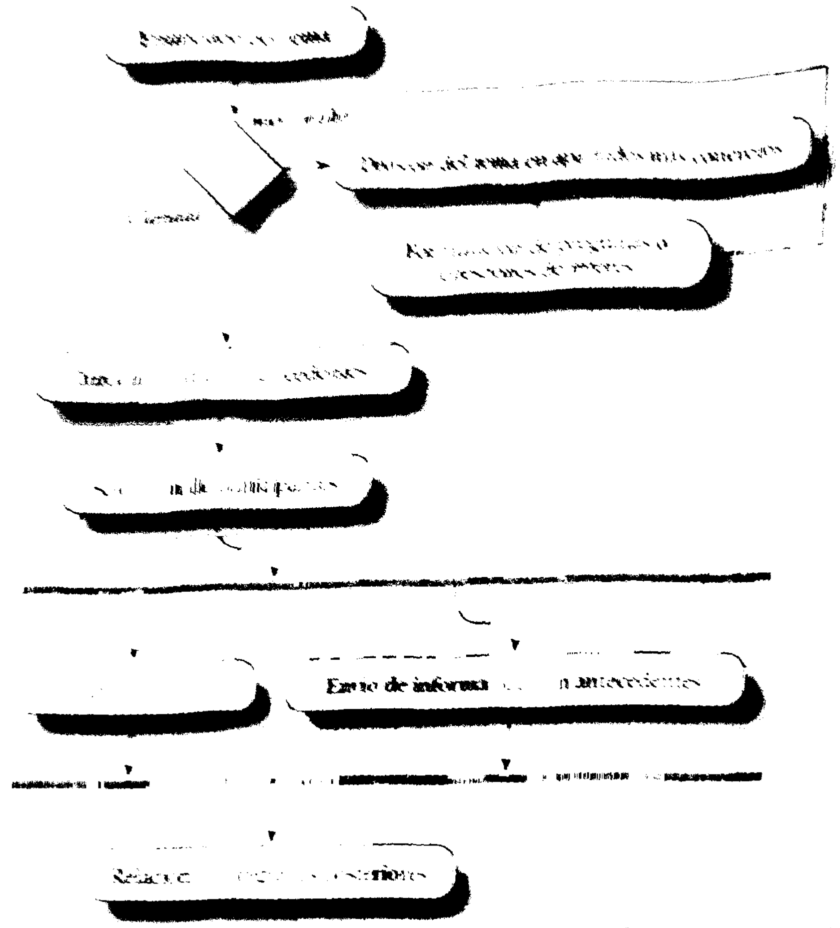
Fuente: Adaptado de: <http://recursostic.educacion.es/observatorio//web/fr/software/software-general/716-freemind-mapas-conceptuales>.

Mapas mentales

Los mapas mentales (Casanova, 2012: 183-187) resultan ser una estrategia valiosa para trabajar dentro de cualquiera de las propuestas metodológicas que estoy presentando, dado que facilita y favorece la comprensión del estudio que se vaya a realizar e involucra al conjunto del alumnado en su elaboración, de manera que, como en otros casos, se asegura el compromiso personal de cada alumno o alumna en el proceso de aprendizaje que se inicie. Me atrevería a decir que reúne condiciones de los mapas conceptuales antes expuestos y las tormentas o lluvias de ideas (*brainstorming*) (figura 11), que confluyen y pueden enriquecer la propuesta anterior, si bien no poseen la sistematicidad de los mapas.

En síntesis, se define el mapa mental (*mind mapping*, ideado por Tony Buzan) como la plasmación de un conjunto de ideas representadas por palabras clave y/o dibujos interconectados por enlaces en torno a una fuerte idea central, formando una estructura de carácter arborescente con varios subniveles que pueden seguir ramificándose en aspectos más concretos relacionados con las ideas de las que se parte.

Se simula, de este modo, la estructura neuronal del cerebro, que dispone de un potencial sin límite para generar nuevas ideas. Este tipo de representación estimula esa creación de nuevas ideas, pues no restringe el fluir mental como ocurre muchas veces con la diagramación lineal, sino que favorece que sigan aflorando de modo similar al que ocurre en el cerebro. Por eso permite reforzar y canalizar el pensamiento creativo, a la vez que facilita la colaboración entre personas si se elabora cooperativamente, pues se enriquece y optimiza con las aportaciones de todos.



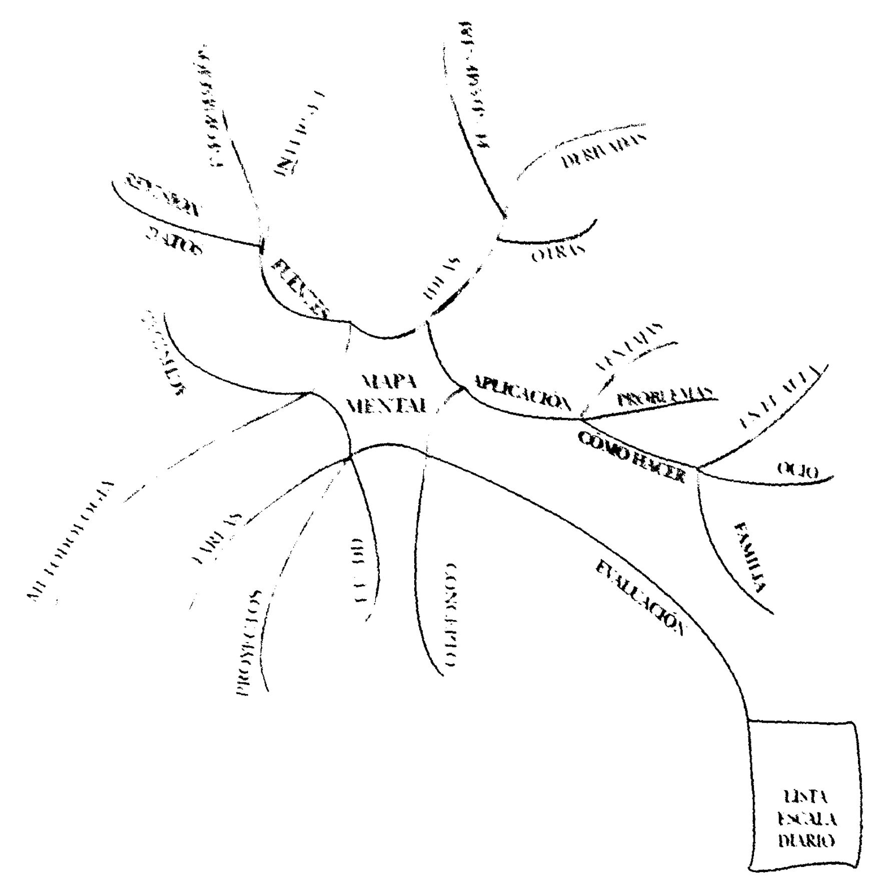
Fuente: Casanova (2012: 184)

Entre los objetivos que se propone la utilización de los mapas mentales, aplicados a diferentes tareas, destacan:

a) Estimular la memoria.
b) Consolidar procesos de estudio y de aprendizaje.
c) Visualizar escenarios complejos.
d) Tomar notas o ideas clave en torno a temas determinados.
e) Diseñar la formulación de un informe o trabajo.
f) Preparar y dirigir una reunión.
g) Esbozar proyectos.
h) Organizar planes de trabajo, señalando prioridades.
i) Expresar ideas complejas o difíciles de redactar.

p) Concentrarse en la resolución de problemas, tareas o proyectos.
q) Preparar presentaciones en público.
r) Innovar.

Figura 12: Modelo de mapa mental



Fuente: Casanova (2012: 187)

Como ejemplo de mapa mental, puede consultarse la figura 12. Resulta una técnica o herramienta interesante para captar el interés del alumnado y realizar trabajos/estudios/proyectos que contribuyan, sin duda, al logro de los aprendizajes básicos y universales que nos ocupan y que resultan vitales para la persona. Estoy convencida de que, si no se realizan cambios metodológicos importantes en las aulas, con respecto a lo que supone la imple-

mentación de una metodología tradicional y rutinaria, difícilmente se alcanzará la accesibilidad universal del aprendizaje y, en consecuencia, la igualdad de oportunidades de toda la población, sea cuales fueren sus características personales. La coherencia entre los elementos curriculares solo puede conseguirse adecuando los caminos a las metas a las que se pretende llegar, convencidos de que estos son variados y, a la vez, válidos para lograr lo mejor.

Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo, como otras muchas estrategias didácticas, constituye un contexto global dentro del cual desarrollar la educación; siempre, como ya he indicado en distintas ocasiones, de acuerdo con los objetivos que pretendamos para nuestros ciudadanos actuales y futuros. Su caracterización viene dada por su misma finalidad: conseguir que el aporte de cada talento individual al grupo se convierta en un trabajo mejor y en un aprendizaje común de calidad. Como afirma Rodríguez Cortés (2014: 32-33): "Hablamos de aprendizaje colaborativo cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear saber, el conocimiento se produce socialmente por consenso entre compañeros y se construye 'algo' poniéndose de acuerdo". En circunstancias ordinarias, siempre será más valioso un resultado al que se ha llegado con la contribución de muchas personas, todas con distintas capacidades y competencias, que si el proceso lo ha realizado una sola. Por otra parte, los aprendizajes relacionados con valores (solidaridad, respeto, valoración de la diferencia, cooperación, colaboración...) solamente se conseguirán mediante una estrategia de carácter cooperativo. Los conocimientos teóricos, la información, se aprende en libros o cualquier otro medio que los facilite. Las actitudes ante sí y ante la vida, los valores individuales y sociales solo se asumen cuando se *practican* en el día a día del transcurrir vital. Esa es la importancia del trabajo cooperativo dentro del Centro y del aula.

La definición de Barkley, Cros y Howell (2007:18) señala que: "El aprendizaje colaborativo[25] [...] consiste en que dos más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga

[25] Suele utilizarse trabajo cooperativo y trabajo colaborativo, trabajo en grupo, etc., como sinónimos, aunque existan mínimos matices que los diferencien.

de trabajo mientras progresan hacia resultados de aprendizaje previsto". Partiendo de esta base, como ya quedó anticipado, las ventajas se centran en el desarrollo de relaciones sociales entre alumnado y profesorado, en la motivación segura hacia la tarea que se lleva a cabo o, incluso, para su preparación de cara a la vida profesional, en la que tendrá que participar con otros colegas para sacar adelante su trabajo, escuchando, compartiendo experiencias e informaciones, tomando acuerdos comunes... En definitiva, supone un buen aprendizaje para la vida.

Concreto, a continuación, una serie de capacidades que, de hecho y de modo natural, se trabajan activamente mediante el trabajo cooperativo, junto con las competencias que, igualmente, se van consiguiendo. Siguiendo a Gil Montoya y otros (2007), puede afirmarse que el alumnado:

- Desarrolla habilidades para trabajar en equipo, motivando la participación activa de todos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Afianza el pensamiento crítico y lógico, enfrentando al alumnado ante situaciones problemáticas.
- Aprende a buscar, seleccionar, organizar y valorar la información.
- Desenvuelve su capacidad de razonamiento.
- Amplía su creatividad, ideando diferentes soluciones para un mismo problema.
- Incrementa su capacidad de autocrítica, al autoevaluar su propio funcionamiento. Este proceso favorece su entendimiento de la necesidad de aprender a lo largo de la vida.
- Logra el aprendizaje autónomo.
- Consigue habilidades de expresión oral y escrita, al igual que capacidad para la argumentación.
- Aprende a negociar y a resolver conflictos mediante el diálogo, con flexibilidad ante posturas diversas.
- Genera actitudes de responsabilidad y honestidad.
- Toma iniciativas propias.
- Planifica su tiempo.
- Adquiere compromisos de carácter ético.
- Desarrolla actitudes de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia o empatía.
- Crea relaciones asertivas.

Como es evidente, el trabajo cooperativo –bien implementado– resulta una estrategia casi ideal para conseguir la educación y la sociedad inclusiva que se proponen en estas páginas, lo cual no significa que no haya que tomar medidas para evitar algunas desventajas que pudieran presentarse durante su aplicación y que exigen del docente un control riguroso y una planificación estricta que las evite.

Entre los problemas que se plantean en la cooperación, se encuentra, sobre todo, la resistencia que aparece en buena parte del alumnado y del profesorado, por la falta de hábito en este tipo de trabajo, en la toma de decisiones compartida, en la resolución de conflictos mediante el diálogo…: dificultades que, precisamente, se aprenderán a superar en un contexto colaborativo de desarrollo personal y grupal. Igualmente, la distinta intensidad entre las aportaciones de los diferentes integrantes de un equipo, lo cual derivaría tanto en aprendizajes de diferente calidad, como en injustas evaluaciones de los mismos al no producirse la participación equitativa de todos. No hay trabajo cooperativo si algún miembro no aporta nada: esa situación no puede darse, para lo cual resulta fundamental la adecuada dirección docente. La posible lentitud en la llegada a la meta es otro de los posibles inconvenientes iniciales de esta estrategia, debida, especialmente, a las dificultades apuntadas en este mismo párrafo.

Se evitarán los inconvenientes señalados con una buena planificación del trabajo por parte del docente, con un seguimiento [illegible] de las actuaciones de cada grupo y de cada uno de sus miembros y, por lo tanto, con una evaluación continua de las actividades realizadas por el alumnado, individual y grupalmente considerado. Es decir, no solo se evaluará el conocimiento adquirido por cada estudiante, sino que también se valorará el desarrollo de la [illegible] de trabajo cooperativo y las habilidades asumidas a lo largo del mismo. La cooperación, el saber relacionarse con los demás, [illegible] una base firme para la inclusión y para la [illegible] de una sociedad democrática y respetuosa de las diferencias.

Diálogos simultáneos

Los diálogos simultáneos son una estrategia útil para fomentar la participación individual de todo el alumnado, importante para escuchar la opinión de cada integrante del grupo y para fomentar la emisión de esas opiniones sin dejar a nadie rezagado en la corrección de su comunicación oral y en la expresión de sus ideas. Requiere de una buena dirección por parte del profesorado, dado que es una estrategia bastante informal y, por ello, se producen intervenciones discusiones simultáneas en el aula, lo que requiere controlarlas y tenerlas en cuenta, sin dejar al margen ninguna de ellas.

Para ponerlo en práctica, se divide un grupo medio o grande de alumnos en parejas, lo cual facilitará la discusión propuesta. Se establecen los temas de discusión y se limitan los tiempos hábiles para la misma. Todo el alumnado participa, como es obvio, cada uno en función de sus capacidades, conocimientos, habilidades, ideas, etc. Dada la multiplicidad de opiniones que se ponen de manifiesto, resulta útil cuando hay que abordar un problema complejo, es decir, que posee diversas facetas o que se puede contemplar separadamente en sus distintas partes y resolver con opciones diversificadas.

Es fácil de implementar y facilita y promueve las intervenciones individuales, si bien hay que impedir que algún estudiante quiera imponer sus opiniones al interlocutor correspondiente. Es posible aplicar la estrategia en cualquiera de los temas que se aborden en la programación y dentro de otras muchas de las estrategias aquí propuestas.

Las parejas llevan a cabo la discusión, anotando las conclusiones obtenidas. Pasado el tiempo acordado, se realiza una puesta en común por el grupo completo, en la que el docente actuará de coordinador y guía para llegar a soluciones comunes derivadas de las discusiones por parejas.

Este tipo de estrategia podría también llevarse a cabo formando distintos grupos, con cuatro o cinco integrantes como máximo; en definitiva, dentro de la dinámica de grupos se encuentran variadas opciones que fomentan la intervención del conjunto del alumnado, motivando su participación activa y su compromiso personal de formación.

Talleres

Los talleres son estrategias metodológicas que aúnan teoría y práctica, de manera que la motivación que despierta en el alumnado suele ser muy efectiva para su aprendizaje. Se investiga, se aprende por descubrimiento y se aplica en una construcción concreta, lo cual implica, también, la gratificación inmediata del proceso y trabajo realizado. A la vista de esta caracterización de la actividad, se comprueba que abarca tanto el saber, como el saber hacer, el saber ser y, además, el saber convivir, pues en los talleres resulta fundamental el equipo para llevar adelante la resolución del problema y la elaboración o construcción del objeto pretendido. La interdisciplinariedad se da naturalmente, pues entre las tareas que se llevan a cabo no se distinguen las materias a las que pertenecen los saberes y destrezas manejados. Constituye, por tanto, un desarrollo curricular totalmente integrado, al margen de las disciplinas establecidas formalmente. Por esta misma razón, es una estrategia muy apropiada para programar por competencias y no por materias desagregadas.

La fundamentación es simple: con determinado tipo de alumnado o en contextos singulares de vida (casi siempre desfavorecidos socialmente), la escuela y lo que en ella se enseña importa poco al estudiante, a pesar de su corta edad (a partir de los 11, 12..., años). Los entornos familiar y social no le estimulan hacia los aprendizajes académicos establecidos, pues entiende que le serán poco útiles para salir adelante en su vida. Y, real y desgraciadamente, en muchos casos tiene razón. La propuesta de un trabajo útil, práctico, cuyo resultado "se ve" de inmediato, supone una motivación total para estos estudiantes, que aprenden algo con aplicación en su vida futura. Del mismo modo, los talleres resultan unas estrategias perfectas para el alumnado con capacidades diferentes en cuanto a sus posibilidades laborales en la vida adulta. Estudiantes con algún tipo de discapacidad quizá no alcancen resultados académicos especialmente positivos, pero sí son capaces de trabajar en equipo y de realizar tareas manuales, con o sin apoyo, que les permitirán disponer de una colocación profesional y, en consecuencia, de un grado de autonomía suficiente para desenvolverse en la sociedad.

El profesorado debe poseer la preparación adecuada para rea-

lizar el taller del que se hace cargo, a la vez que conseguir que su alumnado se involucre en las tareas propuestas. La dirección del grupo, el liderazgo, los recursos oportunos..., constituyen elementos esenciales para el éxito de esta estrategia.

Además de las aplicaciones citadas, se suelen realizar talleres en casi todas las etapas educativas: Educación Infantil o Educación Primaria, en las que la globalización y el hacer concreto suponen un estímulo para involucrar a niños y niñas en su propio desarrollo. La Secundaria Obligatoria sería una de las ya citadas con anterioridad (implementada con objeto de que el alumnado consiga su titulación obligatoria) y el Bachillerato, donde se combinaría con otras estrategias, complementando los saberes teóricos.

Igualmente, en los tiempos de migración permanente que vivimos, cuando adolescentes y jóvenes (adultos también, en muchas ocasiones) llegan a un país nuevo para ellos y con distintas exigencias laborales y sociales, se hace necesaria (imprescindible) su formación para que puedan incorporarse a esa sociedad que los recibe. Los talleres son un núcleo sobre el que hacer girar todo el resto de aprendizajes requeridos en esa actual situación: idioma, matemática, cultura, ciencia, arte, informática..., un conjunto de saberes que se adquirirán llevando a cabo las tareas del taller en el que se inserte a ese alumnado que no dispone, inicialmente, de la preparación idónea para trabajar o seguir estudiando en alguna de las variadas modalidades de enseñanza abierta, de personas adultas, a distancia..., que puede ofrecerles su realidad presente.

El modo de proceder en los talleres, parte de la selección del profesorado con preparación específica para la tarea que llevará a cabo. Los grupos de alumnos no deberían pasar de 10 a 15, para poder hacer el seguimiento del trabajo de cada integrante. Se decide el trabajo a realizar. Se determinan los materiales necesarios para ello, al igual que los conocimientos previos que resultan imprescindibles para cumplir con el objetivo deseado: lecturas, ejercicios de diversa índole, ampliación de destrezas en el manejo de herramientas o materiales didácticos, etc. Se distribuyen las tareas parciales que realizará cada alumno y se comienza a trabajar. El profesor hace el seguimiento, anima, resuelve dudas, valora..., hasta que se llega a la construcción solicitada.

La evaluación se realiza durante el proceso y también a la vista del resultado conseguido, que será fácil de ser evaluado por parte

del alumnado. Es una de las ventajas de esta forma de operar: la evidencia del resultado y la valoración del trabajo en equipo.

Asambleas

La asamblea de aula resulta una estrategia habitual en las actuales instituciones educativas, pues, entre otras metas, cubre perfectamente los objetivos de cualquier plan de convivencia, tan necesario en estos momentos de tensiones y violencia escolar. Son útiles para abordar temáticas o problemas que afecten al conjunto del grupo y que, por lo tanto, también deben resolverse con la participación del mismo, mediante el diálogo, el coloquio, el debate..., todos discursos adecuados para ser manejados en una asamblea, en la que, por principio, cada persona podrá y deberá expresar sus ideas, deseos o propuestas para resolver la situación planteada. Lo que afecta a la vida del grupo se superará mediante la comunicación, la confianza y la cohesión de sus integrantes, ya sea por acuerdos consensuados o por votaciones, en su caso.

La asamblea consiste en una reunión participativa que ayuda a tratar todo tipo de asuntos de carácter colectivo y que, por ello, suele mejorar el clima del aula a través de la cooperación que se genera durante su desarrollo. Es aplicable para planificar actividades o proyectos comunes, para dialogar sobre temas académicos generales, para solucionar conflictos puntuales, para establecer calendarios de actividades... Son muchas las ocasiones que se presentan durante la vida escolar en las que la asamblea se ofrece como estrategia perfecta para promover el conocimiento y respeto mutuo entre alumnado y profesorado, a la vez que para resolver circunstancias que, de otro modo, podrían derivar en fuertes tensiones de convivencia.

También pueden realizarse asambleas como medio de puesta en común de los trabajos llevados a cabo con anterioridad, en la que el conjunto de alumnos y alumnas opinan y aprenden a autoevaluar y coevaluar las tareas propias y las de sus compañeros con objetividad y sin sesgos subjetivos, muy propios de las edades de formación.

De acuerdo con Pérez (1999), se puede afirmar que la asam-

ble, contribuye eficazmente a diversos aspectos de la educación, tales como:

- Favorecer hablar sobre temas de la clase, facilitando la colaboración, la amistad y la confianza y la cohesión del grupo.
- Aprender a expresar sus opiniones y a escuchar las de los demás de forma respetuosa.
- Adquirir mecanismos de participación democrática y cumplir los acuerdos, pactos y votaciones estipulados.

Como ocurre con otras estrategias, esta puede implementarse junto con otras varias, pues será el modo de lograr los mejores resultados en la educación: combinando las habilidades y destrezas que fomentan cada una de ellas y simultaneando su uso siempre que sea posible.

Dramatizaciones

También denominada simulación o escenificación (*rol playing*), la dramatización supone la puesta en escena de una situación conflictiva en la que el alumno debe asumir uno de los papeles que en ella se representan y, por lo tanto, actuar como si fuera el otro, poniéndose en su lugar, empatizando con su circunstancia vital, profesional o académica.

Como en otras estrategias de dinámica de grupos, se pretende con ella fomentar la participación e involucrar en determinadas situaciones a todos los asistentes a la misma. En este caso, es preciso seleccionar a los actores que se incorporarán a los diferentes papeles necesarios para la actuación, lo cual supone un cierto grado de madurez en los estudiantes.

No solo se implican los actores, obviamente, sino que todo el grupo que observa debe tomar opciones hacia las posturas que está viendo representadas. La educación de las actitudes es el objetivo fundamental de esta estrategia, ampliamente usada y no nueva en la educación, si bien es importante que el docente tenga un gran dominio del grupo y confianza en su autoridad para conducir las situaciones que pudieran plantearse durante su desarrollo.

Otras estrategias para el Centro y el aula

Con esta exposición de algunas estrategias válidas para fomentar la participación del conjunto del alumnado mediante diferentes actuaciones, responsabilidades, trabajos, etc., en la vida educativa, de manera que la educación inclusiva no sea imposible, sino que constituya el eje sobre el que giren la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje en los Centros y en las aulas, no terminan las posibilidades metodológicas que el docente puede y debe aplicar en el desempeño de su profesión, por supuesto.

He dejado constancia, simplemente, de algunas que son posibles, ahora mismo, en nuestra realidad y que, de hecho, se están poniendo en práctica con éxito por parte de múltiples grupos de docentes comprometidos con un determinado modelo de educación y, en consecuencia, de sociedad.

Resultaría interminable hacer referencia a todas las estrategias de dinámica de grupos o de distintos tipos de metodología que se tienen a disposición libre, más ahora con los medios informáticos que están al alcance del profesorado. Por ello, no siento especial preocupación por no relatarlas todas, ni siquiera una parte considerable de ellas.

Sí quiero añadir que, además del contenido expuesto en el presente apartado, hay que tener muy en cuenta otra serie de propuestas dirigidas directamente a cada alumno; es decir, que el maestro o la maestra deberán proponer trabajos individuales en función de las características de cada niño, al igual que fomentar sus trabajos voluntarios que amplíen lo aprendido, por ejemplo. Estos trabajos podrán realizarse en el aula o fuera de ella, sin problema. Los tan traídos y llevados "deberes escolares" podrían ser actividades complementarias que enriquecieran lo ya trabajado, interesantes, motivadoras y, en ningún caso, para "martirizar a una criatura", como ya señalaba el Hermano Lorenzo Ortiz en 1696 (Casanova, 2016b). Evidentemente, nos cuesta mucho avanzar en situaciones educativas que se repiten constantemente a lo largo de la Historia. Creo que ya va siendo hora de dejar atrás ideas obsoletas, superadas, dedicándonos a promover estrategias que motiven al alumnado a aprender durante toda su vida.

Las entrevistas a personas innovadoras o a personajes de prestigio en diferentes campos del saber, las visitas a diversas organizaciones o instituciones de carácter cultural, como museos, exposiciones, conciertos, empresas de interés, rutas naturales, rutas urbanas, conferencias, representaciones teatrales, cine.... son actividades que, en sí mismas, ya estimulan al alumno hacia su realización. No hay que obligarle a ir al teatro o a una exposición: va encantado y, por ello, aprende más que durante dos días dentro del aula memorizando lo que es un teatro o aprendiendo de memoria el título de los cuadros de Velázquez.

Los "rincones" tan utilizados en Educación Infantil, dedicados a diferentes temas, también son de suma utilidad en la Educación Secundaria, por ejemplo. Se rompe el grupo medio y se reúne al alumnado en un gran grupo, con espacios adecuados, en los cuales están varios profesores que no dividen el horario por materias, sino que fomentan el trabajo personal de cada uno de sus alumnos o alumnas, orientándolos cuando lo necesitan. Pueden trabajar la geografía, la historia, la matemática, un proyecto integrado, la informática... Así van progresando en su currículo individual, con un seguimiento riguroso de su trabajo por parte del conjunto del profesorado. Muchas formas de hacer didáctica están ya inventadas: solo falta ponerlas en práctica de manera responsable para garantizar los mejores resultados, es decir, aprendizaje efectivo en nuestra población escolar de cualquier nivel educativo.

Estrategias metodológicas y tecnologías digitales

Tendencias y estrategias

En este punto quiero hacer referencia, explícitamente, a las estrategias metodológicas posibles gracias a la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación, sin las cuales resulta muy difícil, en unos casos, e imposible en la mayoría de ellos, su puesta en práctica.

También, como en el caso anterior y a pesar de su más o menos reciente aparición (considerando la larga historia de la educación), son innumerables las metodologías existentes a disposición libre de cualquier usuario. Además, es este un campo que avanza

a velocidades increíbles. No pasa ni un día sin que tengamos alguna novedad tecnológica para incorporar a nuestra realidad. Por ello, mi exposición se centrará en algunas de las estrategias más representativas y con proyección de futuro, desde mi punto de vista, pero sin ánimo alguno de exhaustividad dada esa evolución acelerada a la que asistimos. Este apartado será, por lo tanto, una incitación a entrar sin miedo en el mundo de las tecnologías digitales y a marcar pautas para hacerlo progresivamente y sin mayores dificultades, conscientes de su importancia en la transformación del mundo y, precisamente por ello, de lo imprescindibles que resultan tanto para manejarse en la vida diaria como para modificar las metodologías en educación. Evidentemente, el uso por parte de docentes y discentes de las aplicaciones web 2.0 cambia la forma de trabajar en las aulas y promueve la implementación de muchas de las estrategias propuestas en el apartado anterior, estimulando la educación individualizada y la socialización, es decir, la personalización educativa que, al fin, es la base filosófica y pragmática de la educación inclusiva.

De modo muy sintético, se puede afirmar que la web 2.0 induce cambios en el procesamiento de la información, en el manejo de los tiempos y los espacios de aprendizaje y en la arquitectura de la participación (Rodríguez Cortés, 2014: 16). Se podrá comprobar en el texto que sigue. No obstante, hay que ser conscientes de que podrían utilizarse las TIC para reproducir el modelo tradicional de enseñanza, basado, como afirma Area Moreira (2015: 31), en las tres erres: Recibir, Repetir y Recordar. Pero para eso no resultarían tan determinantes como son en el mundo actual, pues se limitarían a insistir en un modelo educativo desfasado que no promueve ni la personalización de la enseñanza, ni la creación propia, ni los beneficios de la interconectividad permanente: "Internet no solo debe ser visto como un objeto añadido a la enseñanza, sino y sobre todo como un escenario cultural donde vivir, convivir y aprender" (Area Moreira, 2015: 35). Como siempre, es el docente la clave para llegar a conseguir la mejor educación a través de los medios, ahora informáticos, en función de cómo sea capaz de utilizarlos.

En base al dominio de las TIC, es necesario plantearse la necesidad de no quedarse en lo atractivo de su instrumental, en su capa más superficial, sino que ya se reflexiona seriamente sobre

la conversión de estas tecnologías de la información y la comunicación en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, es decir, en TAC (Moral y otras, 2015: 173-198). Esa es la finalidad de su uso: el ponerlas a contribución de las metas educativas, llegando al dominio del aprendizaje y el conocimiento generalizados, gracias a su enorme potencialidad y difusión. El reto se encuentra en obtener todo el provecho posible de las tecnologías a disposición del aprendizaje, y ciertamente es mucho: piénsese, por ejemplo, en entornos rurales aislados, que ahora tienen acceso a la cultura salvando las distancias realmente existentes; o en las aulas itinerantes, antes citadas, que en estos momentos manejan todo tipo de recursos didácticos y estrategias metodológicas como si estuvieran en el colegio convencional. Se hace imprescindible, por esto y otras muchas razones ya expuestas, la aplicación de las TIC en los Centros y aulas, pero con un buen tutor al frente, que conozca cómo utilizarlas sacando todas las virtualidades que llevan en su concepción.

Insistiendo, en este sentido, en lo positivo que poseen las TIC en el ámbito educativo, no quiero dejar de señalar algún riesgo que observo precisamente por su uso constante y adictivo en muchos adultos y jóvenes. Me preocupa en las personas adultas, pero mucho más en niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en periodos evolutivos decisivos para su vida futura. Por ello, apostando sin duda por el uso de las tecnologías digitales, creo que hay que alertar sobre alguno de los peligros que se pueden presentar para la educación, como ya puse de manifiesto hace algún tiempo[26].

Me explicaré: a la hora de opinar sobre una noticia en determinadas redes sociales, tenemos pocas posibilidades de expresión. En unos casos se reduce a darle a un "Me gusta" y en otros la comunicación se limita a 140 caracteres. En la primera situación tenemos también opciones para decir algo más en su apartado correspondiente. Pero la inmediatez con que aparecen y desaparecen las informaciones nos lleva a juzgarlas, también, de forma rápida, urgente..., muchas veces trivial. Nos va la vida en que ese amigo de FB reciba el "Me gusta" de inmediato, pasando a otra y a otra... Estoy convencida de que, en la mayoría de los casos, ni

[26] Puede consultarse mi artículo: Los matices en la educación y las redes sociales. Madrid, *Periódico Escuela*, nº 4077, 19 de noviembre de 2015. <www.periodicoescuela.es>.

se lee la noticia. Pero sí se opina sobre ella. La irreflexión, el no pensar es lo que predomina cuando se interviene en la red. Desde el punto de vista emocional, para algunos jóvenes resulta un fracaso, una frustración que algo que han comunicado no tenga los cientos de "megustas" que esperaban. En fin, circunstancias que dan que pensar, tanto en el terreno intelectual como en el afectivo.

Siguiendo por este camino, sin hacer un alto para reflexionar sobre las consecuencias, mediatas o inmediatas, que estas actuaciones pueden tener, creo que nos equivocaremos en lo que se refiere a la educación de la ciudadanía, que derivará en consecuencias no deseadas ni para los individuos ni para la sociedad. Podríamos caer en darnos por satisfechos con razonamientos precipitados y simplistas, sin considerar que los estudiantes deben aprender a pensar antes que a responder automáticamente.

El escribir con tantas limitaciones, en frases tan cortas, en las que se debe expresar una idea no siempre simple, hace que nuestro pensamiento también se contraiga, también se quede "corto" para poder volcar todo lo que nos sugiere una situación grave, agradable, dramática... La pobreza de vocabulario se traduce en pobreza de pensamiento. Por otro lado, el decidir rápidamente conduce a errores, sin duda. Tener que optar por me gusta o no me gusta, hace perder los matices. Con los nombres designamos las cosas, pero con los adjetivos, las matizamos. No todo en la vida es blanco o negro. Casi siempre es gris con diferentes intensidades. Y los grises se pierden en la red. Desaparecen los "peros", "si bien", "sin embargo"... que nos llevan a explicar nuestra postura completa ante determinado hecho. En definitiva, se pierde el razonamiento para llegar a conocer en profundidad un hecho, no importa que sea una película, una obra de teatro, un concierto, una relación... cualquier circunstancia que rodee nuestra vida y que requiera de nuestra atención. Parándonos a reflexionar sobre lo que ocurre a nuestro alrededor, sobre lo que estudiamos, llegamos al conocimiento. De lo contrario, acumulamos temporalmente mucha y breve información, que desaparece sin dejar huella o, en todo caso, dejando un rastro de superficialidad en las ideas que no conduce a la educación o a la formación que se pretende en esas primeras etapas en las que se moldea la personalidad.

Si añadimos a estos comentarios la pérdida de la costumbre de escribir a mano, aumentamos el riesgo ya citado: la expresión escrita no va acompasada con el ritmo del pensamiento, sino que fluye con mayor aceleración. Eso nos dice la neurociencia, que el escribir a mano favorece la reflexión, pues la acomoda a la velocidad personal de pensar. La máquina también acelera la mente, la mecaniza. No obstante, y para ser sincera, creo que esta batalla está perdida, aunque en las escuelas se mantenga la escritura a mano durante un tiempo o para determinadas actividades en las que sea conveniente. Por interpretar de modo positivo la situación, nuestro cerebro probablemente se acostumbrará a pensar con mayor rapidez si lo estimulamos con los medios escribanos de que disponemos.

Hay que vivir en esta sociedad y educar en ella, pero procurando no perder los valores en las etapas formativas por excelencia. Pensar, matizar, investigar, leer…, son actividades que conforman el modo de ser y de hacer de cada individuo. Y las respuestas urgentes y cortas derivan en un pensamiento superficial y sin matices, ajeno a la complejidad real del mundo. Redes sociales, por supuesto, web 2.0, sin duda, pero todo ello bien manejado y con complementos que reduzcan su utilización incontrolada.

Asumiendo todas las ventajas e inconvenientes que pudieran presentar las tecnologías digitales, sigo en la línea de ofrecer algunas de las infinitas posibilidades de trabajo positivo que presentan. Con la disponibilidad de un equipamiento informático esencial y no demasiado sofisticado, en la mayoría de los casos pueden utilizarse en las aulas, si bien en determinadas situaciones también se requiere de esta disponibilidad en los domicilios particulares del alumnado o, en todo caso, de la posibilidad de utilizar un ordenador, computadora personal en otros espacios fuera del aula escolar.

Comienzo destacando el estudio llevado a cabo por Coolhunting Community, bajo la dirección de Manuel Serrano y elaborado por Lourdes Rodríguez (2016). Se entiende por Coolhunting "la disciplina que se encarga de identificar y analizar los indicios de cambio, con el fin de detectar nuevas tendencias emergentes antes de que estas se conviertan en moda. Su objetivo fundamental es aprovechar económicamente la ventaja competitiva que brinda la anticipación" (2016: 4). En el caso de su aplicación a la educa-

ción, presenta la indiscutible ventaja de aprovechar los nuevos saberes y estrategias para formar a los futuros ciudadanos, desde el sistema institucional, en línea con esas nuevas tendencias que se consolidarán, de manera que dispongan de las herramientas, personales y materiales necesarias para incorporarse a la sociedad de manera satisfactoria y efectiva; en la actualidad, encontramos múltiples situaciones en las que el sistema no prepara para la sociedad actual, sino para la del siglo pasado. Esto supone que, al finalizar la formación, el individuo debe ponerse al día, por su cuenta y en función de sus medios, para que su futuro social y laboral sea prometedor. Algunas de las tendencias citadas en el estudio aludido, a pesar de su reciente publicación, ya han demostrado que, tal y como se predijo, se han introducido en los sistemas educativos de forma importante. Y también me parece necesario advertir que, otras de las citadas, se vienen proponiendo y promoviendo por parte de los organismos internacionales dedicados a educación y formación, desde hace varios años; paulatina y progresivamente se van implantando, aunque, desde mi punto de vista, más lentamente de lo que exige la sociedad actual y el ritmo de avance que existe en el campo de las TIC, pues, como ya anticipé, no pasa una semana sin que aparezca alguna novedad interesante.

Se hace preciso que las Administraciones educativas sean conscientes de la importancia de la tecnología digital para que las políticas de atención a la diversidad cobren mayor fuerza y la educación inclusiva, que esas mismas Administraciones promueven legalmente, pueda ser un hecho cierto en los Centros y en las aulas.

Basándonos en el Coolhunting referenciado, citaré las tendencias tecnológicas que me parecen más adecuadas para su implantación en el ámbito educativo y favorecedoras del modelo de educación inclusiva, por su facilidad de acceso y adecuación a cada persona en función de sus posibilidades; en cualquier caso, promotoras de la educación para todos y, como ya anticipé, algunas ya consolidadas en el sistema[27].

[27] La terminología del estudio aparece con sus denominaciones en inglés. Dentro de lo posible e interpretando su sentido, intentaré ofrecer estas tendencias en terminología española.

Empoderamiento del Alumnado (*Power P*[illegible]

Tal y como se plantea la educación actual, una persona [illegible] considerarse alumna o estudiante a lo largo de toda [illegible]. Por ello, se considera a sí misma como un sujeto activo y [illegible] de su vida, de su trabajo, de su aprendizaje. Se trata, [illegible] un matiz del empoderamiento que se viene dando en diferentes sectores de la población (alumnos, mujeres, personas con diversidad...), antes considerados como dependientes y que ahora desarrollan sus capacidades y adquieren competencias para ejercer, como todos, sus derechos ciudadanos. Entre sus características aparecen: confianza, imaginación, innovación, flexibilidad, creatividad, iniciativa, emprendimiento, actitud positiva en su propia formación, etc. Son peculiaridades que se muestran desde edades cada día más tempranas.

Los jóvenes actuales conciben que son capaces de cambiar su realidad y no resignarse a un trabajo que no les guste, por muy estable que este sea. La tendencia de "trabajar en su pasión" se afianza como prioridad, dada una nueva actitud ante la vida, mucho más activa y menos conformista. En fin, que la generación Z exige un cambio importante, por no decir radical, en la educación.

No obstante, estas necesidades todavía no se encuentran incorporadas a los sistemas educativos institucionales (no es fácil, hay que reconocerlo), por lo que están tomando fuerza ciertos movimientos, como el "hackschooling"[28] que apoya a los niños a que decidan lo que les gustaría hacer en el futuro y, además, los acompaña en ese autodescubrimiento necesario. Para ello, utiliza técnicas de atención plena, como el "mindfulness"[29], para enfocar su educación hacia lo que realmente destaca en sus potencialidades iniciales.

La base del aprendizaje es la curiosidad[30], característica humana por excelencia, y que es preciso aprovechar para motivar al alumnado hacia el compromiso con su propio avance personal:

---

[28] Hackear la escuela en el sentido de transformarla para que se adapte a las necesidades de cada niño o niña.

[29] Concentración de la atención y la conciencia. Conciencia plena de la meditación budista, generalizada en Occidente por Jon Kabat-Zinn.

[30] Puede consultarse: Casanova (2017). Los motores del aprendizaje, en <www.periodicoescuela.es>. Madrid, 20 de abril.

"No aprende el que responde, sino el que pregunta" (Serrano y Rodríguez, 2016: 4). Se trata, por tanto, de lograr la satisfacción tanto durante el proceso como en el resultado de la educación recibida.

Son diversas las prácticas en las que se pone de manifiesto esta tendencia. Destaco la ya aludida, el *hackschooling*, utilizada por familias decididas a educar a sus hijos fuera de las instituciones escolares, dándoles oportunidad de personalizar la educación a la medida de sus intereses y posibilidades. También se está generalizando el *Cuanto antes, mejor*, para que los niños desarrollen sus capacidades lo antes posible, sin esperar a que un sistema trasnochado se las tronche impidiendo su evolución adecuada. El *Youngpreneur*, o *jóvenes emprendedores*, favorece su capacidad de iniciativa para la empresa a través de estudios de dirección, liderazgo, mercado, etc. La *customización* presenta diferentes tipos de cursos modulares que el alumnado puede personalizar en función de sus intereses, necesidades o inquietudes.

Como se puede comprobar, las prácticas de esta tendencia, como todas las que siguen, favorecen la personalización de la educación y, por lo tanto, la adecuación de la misma a las singularidades de cada persona, lo cual favorece plenamente el modelo de educación inclusiva que se propone como óptimo en la sociedad actual.

Bienestar mental y físico (*Happy & Healthy*)

La importancia de reducir la presión durante los procesos de aprendizaje se pone de manifiesto como prioritaria para muchas organizaciones e instituciones educativas, dada la influencia que posee el buen clima de relaciones en el éxito de cada uno de los alumnos y alumnas. El juego, el fomento de la atención y de la conciencia, la diversión, el fomento de la salud..., constituyen iniciativas llevadas a cabo desde escuelas infantiles hasta universidades y empresas, como Google o la Universidad de Harvard. También en España se van adhiriendo a esta tendencia múltiples Centros docentes, que se manifiestan mediante, incluso, el tipo de arquitectura escolar, en nada parecida a la tradicional de "aularios" incomunicados.

Aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning, LLL*)

La actitud de aprendizaje permanente se va instalando en la sociedad como algo ineludible para que la persona siga "viva", con proyectos e iniciativas que la mantengan incorporada a su entorno con aportaciones interesantes y enriquecedoras para todos. No es nueva la tendencia, pues organismos internacionales la promueven desde hace décadas, pero se hace preciso insistir en ella para contagiar al conjunto de la población.

Los cambios en el trabajo, la digitalización, la meritocracia, las nuevas tendencias artísticas..., se imponen ante el individuo de esta sociedad. Afrontar estas modificaciones permanentes exige estar al día en todo cuanto acontece en el contexto social y laboral. La formación continua resulta algo imprescindible para seguir adelante con satisfacción personal y mentalidad adecuada a los tiempos que corren.

Entre las estrategias basadas en la tecnología que abordan el planteamiento, encontramos: los MOOC (cursos masivos, abiertos y en línea: *Masive Open Online Course*), de los que existe una gran oferta realizada por diferentes entidades y que favorecen la formación continua y gratuita en las áreas que se precisen en momentos determinados. Las posibilidades se están generalizando de forma acelerada. Es importante destacar la incorporación a esta tendencia de la Universidad de Harvard y del MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts), que fundó el EdX, uno de los mayores Centros de formación gratuita a nivel mundial. En definitiva, que se dispone de un gran campo de formación, también en España y otros muchos países, para que la educación resulte accesible para todos a lo largo de la vida, gracias a las TIC, en este caso.

Otra estrategia interesante desde el punto de vista educativo es la OCW (*Open Course Ware*), es decir, la publicación de materiales docentes como contenidos abiertos. Ofrece la posibilidad de acceso gratuito a bibliografía, materiales de todo tipo o estrategias educativas, lo cual resulta de gran interés para llevar a cabo una formación continuada sin exigencias presenciales ni económicas que pudieran resultar inalcanzables para muchas personas.

Por último, la *Educación Basada en Competencias* es otra opción, ya regulada legalmente en numerosos sistemas educativos, pero entiendo que poco o nada llevada a la práctica con todas sus

consecuencias. Si se aplica a lo largo de la educación anterior a la Universidad, supondría desmontar la enseñanza desagregada en disciplinas o áreas, que privan de sentido al aprendizaje. En compensación, se trabajarían las habilidades y destrezas necesarias para aplicar a la vida los nuevos conocimientos adquiridos, sin dejarlos recluidos en la memoria para soltarlos en un examen y luego olvidarlos. En definitiva, una competencia es un conocimiento aplicado y que, por ello mismo, motiva e interesa al que lo adquiere. Hasta el momento, se intentan introducir nominalmente, para no contravenir la normativa, pero sin que sean el referente fundamental de los procesos educativos. Pasando a la educación permanente, es posible adquirir nuevas competencias mediante tecnologías abiertas, en función de las nuevas necesidades que se presenten ante el sujeto. Campos de trabajo diferentes a los existentes en la actualidad exigirán competencias apropiadas para ejercerlos. A través de módulos específicos, se adquirirán las competencias necesarias y útiles para el individuo en el tiempo en que lo precise.

Creatividad tecnológica individual (*Techno-Craft*)

Esta tendencia supone una recuperación de la artesanía, pero utilizando las tecnologías que están totalmente incorporadas a la sociedad. Es una reivindicación del trabajo creativo, tanto individual como colectivo. Destaca la importancia del código o programación, pues con su dominio se podrán crear desde contenidos y diseños digitales, hasta la fabricación de juguetes propios o herramientas con impresoras 3D, por citar algunos ejemplos. La sociedad necesita personas que dominen los medios para generar todo lo que la tecnología pone a su alcance.

Entre las estrategias aparecidas para aplicar esta tendencia, puede destacarse el portal *Eudemic* sobre educación (Eudemic.com), que denomina al código como "nueva literatura". Los niños aprenden a resolver problemas y desarrollan su pensamiento crítico a lo largo del proceso, a la vez que se afianzan en la creatividad y no solo en la consumición de tecnología.

Por su parte, *Code Babies* enseña, a través de numerosas plataformas gratuitas, a dominar el código paso a paso. Lo hace accesi-

ble a todas las personas, cualquiera que sea su nivel de formación. Es totalmente válida para los niños.

El aula en el mundo (*B-Tech*)

La tecnología se ha incorporado al mundo laboral y al educativo, modificando las formas de hacer en las aulas, es decir, promoviendo cambios en la metodología de la enseñanza, como vengo diciendo desde el comienzo de este apartado. Se incorporan, de este modo, herramientas tecnológicas de todo tipo que conectan el aula con el mundo, favorecen la resolución de problemas entre alumnos de diferentes ciudades o países, posibilitan la creación de documentos en la nube..., es decir, amplían la visión parcial de la vida y enriquecen los enfoques ante las situaciones de incertidumbre que se planteen.

No obstante, como siempre, la herramienta es un medio al servicio de la educación; en ningún caso es una finalidad, por lo que el docente debe saber cuál utilizar en cada momento y para qué es la más adecuada en situaciones diversificadas. Será así el modo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De lo contrario, puede resultar negativo su uso indiscriminado y sin sentido claro.

Algunas innovaciones que ya se encuentran presentes en buen número de aulas, son:

- *Pizarras interactivas*, en las que el alumnado puede escribir y proyectar lo que se le requiera, aunque esté a gran distancia del Centro y del aula: contenidos, documentos, navegación por Internet. Lo mismo podrán hacer los estudiantes que se encuentren en el aula.
- *Aulas físicas inteligentes*, equipadas para permitir la conexión entre la pizarra interactiva con las tabletas, el acceso a clases importantes a cargo de expertos residentes en otros países o ciudades, participación en videoconferencias, chats o foros, corrección inmediata (en tiempo real) de los trabajos hechos con explicaciones adicionales que aclaren los juicios emitidos, etc.
- *Big data*, para saber digitalizar, almacenar y organizar conte-

nidos en la nube. Cada día los contenidos son más amplios y aparecen grandes masas de datos que resultan imposibles de guardar en los archivos tradicionales; ello obliga a manejar estos datos a gran escala, de modo que se pueda disponer de todos para favorecer la individualización de los procesos de enseñanza, ofreciendo a cada alumno lo que necesita en el momento más oportuno.

- *Podcast* o distribución de archivos multimedia (audio o vídeo), lo cual favorecerá el estudio, por ejemplo, en tiempos en los que la persona no puede leer o sentarse ante un ordenador. En viajes, desplazamientos largos, etc., se pueden escuchar interesantes programas grabados que contribuyan a la formación en múltiples ámbitos del saber.
- *V-Learning* o vídeo aprendizaje para presentar contenidos educativos. El profesorado graba sus presentaciones en vídeo y los estudiantes eligen libremente el momento de visualizarlas, en los tiempos adecuados y al ritmo que precisen. Aunque exige bastante inversión para disponer de suficiente material, ya existen plataformas en las que se puede acceder a contenidos variados de carácter educativo. Por ejemplo, en www.youtube.com/education, se encuentran libres gran número de vídeos.
- *Paredes digitales*, que, como indica su denominación, servirán para mostrar documentos, fotos, para pintar, realizar exposiciones, trabajar en grupos…, simplemente disponiendo de estas paredes en las aulas que son digitales y táctiles. Hay que recordar la importancia de que la arquitectura escolar se conforme en función de las nuevas necesidades educativas. En las tradicionales aulas cerradas e incomunicadas, es difícil desarrollar las estrategias que aquí aparecen.
- *Mobile Learning* o aprendizaje electrónico móvil, definido como "la escuela de bolsillo" (Fumero Reverón, 2010) o como cualquier tipo de aprendizaje que tiene lugar cuando un alumno no se encuentra en una ubicación fija o predeterminada. En definitiva, se aprende cargando los documentos en teléfonos móviles, iPad, iPod, tabletas, e-book… Permite, por ello, aprender en todo momento y circunstancia, favoreciendo la alfabetización, la motivación de los alumnos y mejorando las posibilidades de desarrollo profesional de

los docentes y la comunicación entre familias, profesorado y directivos.

Entre los ejemplos que confirman la generalización de esta tendencia, aparece la colección de herramientas presentadas por *Klaxoon,* diseñadas para apoyar el aprendizaje interactivo en cualquier dispositivo portátil. Tiene variadas versiones que permiten usos diversos: gamificación, análisis de sesiones informativas, creación de actividades, etc. Por su parte, *Lenovo AirClass* es una plataforma que, además de ofrecer clases en línea, reconoce las emociones y el análisis de la actividad de cada estudiante.

Gamificación

La propuesta consiste en utilizar dinámicas de juego en entornos no lúdicos (como puede ser una clase) con la finalidad de alcanzar competencias, trabajar contenidos de todo tipo y conseguir aprendizajes en general, previstos como idóneos para la educación en los sistemas educativos o en modelos informales o no formales, válidos como formación permanente. Se utiliza no solo en educación, sino que se ha extendido al campo de la sanidad, los recursos humanos, la alimentación, el mercado y la empresa en general.

Al incorporar esta tendencia en las escuelas, se pretende motivar fuertemente al alumnado y, por lo tanto, lograr su interés y su compromiso educativo en la propia formación. El "aprender jugando", tradicional y defendido por los educadores desde la antigüedad clásica, se incorpora, en estos momentos, a los planteamientos educativos con toda la fuerza que le añaden las tecnologías, como colaboradoras en este juego de aprender.

En palabras de Osterweil, para que se produzca el aprendizaje real deben existir cuatro libertades: "libertad para experimentar, libertad para fallar, libertad para asumir distintas identidades y libertad de esfuerzo" (Serrano y Rodríguez, 2016: 28), refiriéndose con esta última a la posibilidad del estudiante de elegir cuándo esforzarse y cuándo descansar. Hay que convenir en que el juego es un acicate que colabora eficazmente en el aprendizaje y que, apoyado por las actuales tecnologías, posee un papel decisivo para

atraer a mucho alumnado hacia las aulas que, en otra situación, sería casi imposible mantener escolarizado. Parece imprescindible incorporar el juego tecnológico como herramienta excelente, tanto para interesar al alumnado en las ofertas institucionales, como para despertar su curiosidad y para adecuar la oferta de enseñanza al ritmo y al estilo cognitivo de cada aprendiz.

Hay que destacar, de nuevo, la oferta que hace el MIT en este campo: es sumamente amplia y puede consultarse sin dificultad. Para ampliar esta posibilidad, cito el programa *Libros*, dentro de Amazon, donde se encuentran numerosas obras relacionadas con la gamificación y su aplicación en diferentes ámbitos. Igualmente, *Minecraft Edu* es un juego adquirido por Microsoft muy utilizado en colegios, a través del teléfono móvil, como instrumento educativo para infinidad de materias o proyectos[31].

Coopetición (*Crowd Power*)

La colaboración social se impone como un nuevo modo de entender la vida, la empresa, la sociedad..., y, por lo tanto, la educación, dada la importancia básica que esta posee para que el futuro resulte realizable con el enfoque requerido por esta tendencia. A partir de la última crisis económica y su influencia en muchos países, una de las formas de financiarse y de salir adelante se ha fundamentado en el mecenazgo popular (*crowdfunding*), a través de Internet y otros medios de comunicación.

Por ello, la coopetición constituye una tendencia que une la colaboración con la competitividad, para introducirse y mantenerse en el mercado. Una nueva forma de crecer, en definitiva, que ya se trabaja en escuelas y universidades.

Son múltiples las plataformas que ofrecen servicios para implementar la coopetición y, por supuesto, cada persona puede crear la suya propia, en la que exponer sus finalidades y el medio de conseguirlas, para lograr la colaboración de agentes externos. En los Centros docentes se pueden realizar proyectos que exijan la coopetición con otros muchos y promuevan el éxito de la colaboración para conseguirlos.

[31] El problema aparece cuando algunas Administraciones educativas no permiten utilizar el móvil/celular dentro del aula. Hay que actualizar la legislación.

Agora

En el momento actual, la información (y también la formación) puede ser adquirida por medios tecnológicos sin dificultad alguna. Ello hace que las instituciones educativas deban disponer de ingredientes atractivos para que su alumnado reconozca su importancia y la necesidad de asistir a las mismas. La democratización de Internet y otros elementos tecnológicos promueve la accesibilidad generalizada a la información, lo cual exige una reflexión profunda acerca del papel que juega la educación institucional en nuestra sociedad.

Ahora es posible no solo contar con el profesorado de la escuela en la que se estudia, sino con expertos en diferentes temáticas que residen en otras ciudades o países, o trabajan en otras organizaciones o instituciones, que pueden intercambiar experiencias y conocimientos a nivel internacional, respetando la ubicación de cada uno de los participantes en el evento programado, gracias a la utilización de la tecnología informativa y comunicativa.

Evidentemente, los espacios físicos de los Centros condicionan las posibilidades de llevar a cabo ciertas tendencias mediante determinadas actuaciones. Insisto: la arquitectura, al igual que la organización escolar, suponen limitaciones o ampliación de expectativas con respecto al trabajo que pueda realizarse, o no.

Entre los ejemplos que ilustran esta tendencia, se encuentran los *Ecosistemas de excelencia*, como espacios que se usan como nexo, como punto de encuentro para realizar trabajo compartido por personas interesadas y especializadas en distintas materias. Igualmente, cobran fuerza las *Redes de apoyo*, mediante las cuales se presta apoyo durante los procesos de aprendizaje y consolidación por parte de profesionales, a la vista de la complejidad de retos que tienen ante sí los jóvenes en estos momentos (Generación Y, Millennials). Este es el papel que desempeñan los animadores o entrenadores (*coaches*), que actúan como mentores y cuyo rol también se solicita del profesorado actual.

Sin embargo, quiero destacar dentro de esta tendencia, la aplicación con mayor impacto en el ámbito educativo hoy por hoy, como es el *Aula invertida* (*flipped classroom*), como modalidad de educación semipresencial que pretende aprovechar el tiempo de clase presencial para desarrollar procesos cognitivos más comple-

jos y alcanzar mejor los aprendizajes significativos. Se hace posible gracias a las potencialidades que posee la Web 2.0 para buscar, crear, publicar y sistematizar los recursos existentes a través de Internet, lo cual favorece el cambio de papeles que la educación tradicional asigna a profesores y alumnos. Igualmente, es posible trabajar con esta modalidad, mediante la entrega de materiales directa del profesor a su alumnado, que manejarán fuera del aula y antes de que se produzca la experiencia e intercambio personal.

El alumnado posee información sobre un tema, que estudia, sobre el que reflexiona y se forma opinión…, para luego poner en común en las aulas junto con el resto de compañeros de grupo y el profesorado. Es un modelo (e incluso un sistema) con enormes posibilidades de apertura y flexibilidad para conseguir la accesibilidad del conocimiento a toda la población, ya sea en edades escolares o en otras posteriores de formación continua.

Esta *Aula invertida*, favorece la personalización del aprendizaje, el ambiente cooperativo en el aula, la atención a la diversidad de los estudiantes (es decir, la realidad de la educación inclusiva), la creatividad y el pensamiento crítico, la flexibilidad en la utilización de los tiempos necesarios individualmente, la disponibilidad de los materiales para su consulta y, también, el compromiso de las familias desde el comienzo de los procesos educativos. La comunicación entre profesorado y familias se puede incrementar, dada la necesidad de establecer normas y modelos de actuación conjunta entre la escuela y los padres.

Entornos flexibles, cultura de aprendizaje y profesionalización del profesorado serían tres de las características decisivas para optar por este modelo de aula.

Otras estrategias favorecidas por la tecnología

Como vengo reiterando a lo largo de estas páginas, son múltiples las formas de hacer en el aula que resultan coherentes con la educación inclusiva, es decir, con la atención personal y diversificada al alumnado en función de sus peculiaridades personales. En este apartado concreto, resalto las posibilidades que ofrece a los intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje la tecnología de todo tipo, especialmente la centrada en la informa-

ción y la comunicación, sin olvidar otros recursos que ya quedan citados.

En todo caso, es preciso resaltar que lo importante es el uso que se haga de las tecnologías, no ellas en sí mismas. Siempre ha habido docentes espléndidos, que sin contar con estos avances han conseguido que su alumnado alcanzara una formación de altísima calidad. Ahora, además, se cuenta con unos medios que facilitan la singularización de los procesos y la adecuación de los mismos a cada persona que se educa. Es obligado aprovechar el reto y la *oportunidad* que se presenta. Sin olvidar en ningún momento que los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje son personas, no máquinas, y que estas se pondrán al servicio de las primeras y nunca en sentido inverso.

Para terminar este apartado, quiero citar, al menos, otras estrategias que, al igual que las anteriores, se pueden utilizar para motivar, interesar, fomentar la participación, innovar, cooperar..., en ambientes de aprendizaje novedosos (algunos ya no tanto, otros con mucho futuro por conquistar todavía), y que requieren únicamente de disponer de instrumentos básicos, de uso, para implementarlas en las aulas y en los Centros. Piénsese que la digitalización está contribuyendo con fuerza al cambio de modelo jerárquico y piramidal de la sociedad, que distingue claramente entre los productores de información y sus consumidores. En estos momentos, la misma persona puede producir y consumir esa información y conocimiento, construyendo una sociedad más horizontal que deriva en el concepto de *prosumer* (productor-consumidor), que une al autor con el público obviando las industrias intermedias.

Foros de alumnado y profesorado, salas de profesores, chats, *blogs*, *wikis*, *podcasts*, *mash-ups*, comunidades virtuales, aulas virtuales, bancos de materiales, unidades didácticas... Todo ello se realiza de forma sencilla, sin necesidad de especializados conocimientos informáticos y permite llevar a cabo variaciones importantes en la enseñanza para que los aprendizajes que se producen resulten más actuales y más ricos. Ya no solo se memorizan conocimientos, sino que se consiguen de forma autónoma, se comparten con otros compañeros, se discuten, se ponen en común... Se fomenta así tanto el trabajo individualizado como el colaborativo, ambos importantes para el desarrollo personal completo. El pro-

fesorado, por su parte, cuenta con múltiples materiales para elaborar recursos propios, adaptados a las exigencias de sus grupos de alumnado y, también, como ocurre con las estrategias propuestas para estudiantes, puede consultarlos y compartirlos con otros colegas. Todo se hace más fácil y más atractivo, características que están faltando en muchas escuelas para lograr que sus alumnos, además de estar escolarizados en ellas, disfruten aprendiendo a aprender, a estar, a ser y a convivir juntos; al fin, todo lo que necesitarán para incorporarse a la sociedad en igualdad de oportunidades y con expectativas de éxito personal, laboral y social.

Quiero finalizar destacando una estrategia propuesta por Marc Prensky (2011: 26 y ss.), la *Coasociación*, que recoge los principios de otras ya citadas anteriormente, como son los del aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos, la investigación, la cooperación..., si bien desarrollando los procesos desde un enfoque global y diferenciado e, igualmente, muy enfocado hacia el uso de la tecnología como prioridad de trabajo. Para el autor, la coasociación supone: "dejar que los alumnos se centren en la parte del proceso de aprendizaje que pueden hacer mejor, y dejar a los profesores que se centren en la parte del proceso de aprendizaje que pueden hacer mejor".

¿Qué harán los alumnos?

"Encontrar y seguir sus pasiones, usar cualesquiera tecnologías que haya disponibles, investigar y encontrar información, responder a preguntas y compartir sus ideas y opiniones, practicar cuando estén correctamente motivados y crear presentaciones en texto y multimedia".

¿Qué harán los profesores?

"Elaborar y hacer preguntas correctas, asesorar a los alumnos, poner el material curricular en su contexto, explicar de forma individual, crear rigor y asegurar la calidad".

La coasociación, por lo tanto, es proponer a los alumnos las preguntas adecuadas para que investiguen, exploren y encuentren respuestas y que, después, el grupo las debata y revise. Se deja a un lado la exposición teórica y se pasa a la actividad total, a la investigación bien orientada por parte del alumnado. Con rigor y buena planificación, se podrían alcanzar las competencias y objetivos propuestos en los sistemas educativos, manteniendo en todo momento el interés, la iniciativa y la autonomía del estudiante.

Cada docente deberá decidir cuál es la metodología y la estrategia más adecuada en cada caso, eligiendo desde las más clásicas hasta las de más rabiosa actualidad. Su profesionalidad y su buena formación serán la garantía de que se toman las opciones más apropiadas. Esta es la única forma de alcanzar la calidad, la buena calidad de educación (inclusiva) que toda la población desea para sus ciudadanos.

Las actividades o el camino hacia el conocimiento

Probablemente, la actuación crucial para que el diseño curricular aterrice en el aula reuniendo todas las características que venimos exigiendo y haga realidad la educación inclusiva, sea el planteamiento apropiado y coherente de las actividades para avanzar secuencialmente en el desarrollo de las diferentes unidades curriculares, proyectos o cualquier otro medio de trabajo dentro de la programación prevista, pues es el alumno el que debe conseguir su propia formación mediante la experiencia que adquiera con estas actividades que se le propongan o se le faciliten en el Centro. Por lo tanto, la adecuada selección de actividades generadoras de ricas experiencias resulta otro elemento clave para que el currículum diseñado se haga realidad.

Las experiencias propuestas tendrán que responder a los perfiles que se hayan trazado al decidir las competencias y los objetivos generales del sistema educativo, que, en principio, deberán estar en consonancia con los requerimientos apuntados para el diseño curricular. Como ya queda indicado, el diseño curricular es un todo articulado en el que la coherencia resulta imprescindible y decisiva para su éxito. Los principios que se habrán de tomar en cuenta para realizar la propuesta de experiencias (individuales y grupales, por supuesto), se pueden sintetizar en los siguientes:

a) Interrelación entre varios cursos y áreas curriculares, para facilitar las actividades conjuntas de profesores y alumnos.
b) Conexión con la realidad del entorno, para lograr funcionalidad, motivación y significatividad.
c) Comprensividad en cuanto a los conocimientos, procedi-

mientos y actitudes que sugieran, para favorecer la adquisición de competencias integradas.

d. Coherencia con los principios generales del currículum, para que estos se traduzcan en aprendizajes significativos.

La experiencia, para ser considerada como tal, exige la práctica continuada en el tiempo de determinadas actuaciones, lo que se convierte en el desarrollo de habilidades que permitan desenvolverse con destreza en ese campo específico. Para llegar a tener experiencia en algo, es imprescindible haber realizado gran variedad de actividades que incidan en la misma área que se trabaja. Abordar ese conocimiento y destreza de forma integradora requiere de actividades múltiples y multimodales, de manera que se alcancen habilidades diversificadas y se logre seguridad suficiente en la realización de tareas concretas. Por lo tanto, las actividades que se propongan al alumnado deben poseer una serie de características que favorezcan el dominio de las competencias y la consecución de los objetivos, trabajando los contenidos curriculares, a la vez que permitan orientar al educando, mediante el seguimiento de su puesta en práctica, hacia el modelo de ciudadano deseado (personal y socialmente), respetando siempre la libre elección de cada individuo.

Voy a insistir una vez más en que la competencia y el objetivo no se consiguen si no es a través de contenidos adecuados, pero que el contenido, además, no se puede trabajar sin múltiples y variadas actividades que faciliten su asimilación y dominio apropiados. El contenido que no se traduzca en una propuesta consecuente de actividades, no se adquirirá. Y esas actividades tendrán que responder a las características marcadas para las experiencias, arriba señaladas. En definitiva, se comprueba, de nuevo, que la articulación coherente del diseño curricular es la base para alcanzar los propósitos del mismo y que el respeto a sus características al implementar en el aula cada uno de sus elementos, es la garantía que permitirá desarrollar la educación inclusiva con todas sus virtualidades.

Por lo que se refiere a las actividades (Burton, 1962; Mossman, 1932; Reyzábal, 1994), hay que advertir que los contenidos y su diferente tipología se convierten en actividades al transformarlos en quehaceres prácticos: averiguar, argumentar, buscar, escribir, leer, coleccionar, reflexionar, preguntar, contestar..., términos

frecuentemente manejados con los que se podría seguir hasta el infinito. Mossman relaciona 64 actividades de este tipo, pero Diedrich presenta 177 y creo, sinceramente, que no tiene sentido elaborar relaciones interminables. El concepto de actividad suele estar suficientemente claro, entendida como capacidad de actuar y hacer (en el ámbito cognitivo, procedimental y actitudinal) y de lo que se trata, por tanto, es de examinar con un poco más de detenimiento las funciones, características y tipología de las actividades educativas que se pueden abordar en el aula, en el Centro o en otros espacios propuestos y siempre educativos, para lograr un verdadero aprendizaje de calidad para todos.

Funciones asignadas a las actividades

Las actividades, por tanto, para desempeñar el cometido encomendado, deben cumplir una serie de funciones que permitan conducir al alumnado hacia un aprendizaje adecuado. La mayor flexibilidad, variabilidad, grados de complejidad o facilidad, modalidades de presentación, etc., debe respetarse en el planteamiento de las actividades, pues, al fin, es lo que llega directamente al educando y mediante lo que él mismo trabaja para dominar las competencias previstas y alcanzar los objetivos de las diferentes etapas educativas. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje se reflejarán en este momento de la actuación docente, pues es ahora cuando alumnos y alumnas podrán (o no) llevar a cabo las actuaciones que favorezcan su progreso. La educación inclusiva se va a lograr, sobre todo, por el planteamiento correcto del conjunto de múltiples actividades que se puedan ofrecer en el aula, de acuerdo con las peculiaridades diversas que se presenten en cada grupo.

Destaco las siguientes *funciones*, como principales rasgos que deben poseer las actividades para cumplir el logro de la educación inclusiva que pretendemos:

- Crear y mantener la motivación y el interés sobre los temas que se aborden en las diferentes unidades didácticas, proyectos, otros núcleos de aprendizaje o cualquier medio de programación o, en su caso, fomentarlos y despertarlos.

- Promover la transferencia de los aprendizajes o competencias adquiridos a diferentes áreas, ámbitos o nuevas situaciones que surjan ante circunstancias diferentes. Una actividad tan exclusiva que no se relacione con "nada" resulta casi inútil (y casi imposible). Si las experiencias deben ser integradoras, las actividades deberán facilitar la transferencia a multitud de acciones que puedan presentarse en coyunturas diversas.
- Reforzar la memoria, ya que sin ella se perderían los saberes acumulados; si el aprendizaje realizado es significativo y, además, se relaciona con otros muchos, fortalecerá la conservación del mismo. La memoria es una facultad importantísima en la vida de la persona; no se debe abandonar en la educación, aunque no tenga que convertirse en lo único que se potencie dentro del sistema educativo, debido, casi siempre, a desafortunados modelos de evaluación o de teorías del aprendizaje caducas.
- Incrementar la autonomía para el aprendizaje, dado que mediante su realización se deben adquirir destrezas y conocimientos suficientes como para ser capaz de llevar a cabo otras actividades semejantes o con diferencias asumibles, que permitan aplicar lo aprendido para ser resueltas. El saber hacer supone el dominio de las habilidades necesarias como para poder seguir "haciendo" de modo autónomo e independiente. Si las actividades cumplen realmente esta función, se estará logrando esa competencia de "aprender a aprender", tan reconocida en la actualidad, mediante la cual se garantiza el aprendizaje permanente, pues la persona que maneja estrategias suficientes para resolver nuevas situaciones estará capacitada para avanzar de modo continuo, sin miedo al mundo desconocido que se abre en el futuro.
- Ofrecer información sobre las dificultades y los logros en el proceso de aprendizaje. Si se implementa un modelo de evaluación continua, con carácter formativo, todas las actividades que realiza el alumnado resultan válidas para evaluar el aprendizaje que se va consiguiendo día a día. El acierto o error en la resolución de los diferentes tipos de actividades pondrá de manifiesto, en el momento de hacerlas, hasta qué punto se van alcanzando los propósitos previstos en esa acti-

vidad y cómo está transcurriendo el proceso de aprendizaje. Si no es mediante una apropiada selección de actividades, difícilmente será posible realizar esa evaluación continua que refleje con fidelidad lo que va consiguiendo cada alumno.

- Adaptar el modelo de enseñanza al estilo y ritmo de aprendizaje del alumnado y a todo tipo de características o circunstancias que este pueda plantear en determinados momentos. Partiendo de la valoración permanente comentada en el párrafo anterior, el conocimiento diario que ofrece la misma acerca de las actividades que se resuelven y las que no, da pautas acerca del estilo cognitivo del alumno, de su ritmo de avance, de las dificultades específicas que manifiesta o de las fortalezas que posee para aprender. Esto permite que el profesor vaya adecuando su forma de enseñar a la forma de aprender del alumno, lo cual, en definitiva, deriva en que el sistema educativo en su conjunto se flexibiliza para ofrecer las mejores respuestas a cada alumno en particular, y no obliga a que siempre sea el alumno el que se vea forzado a adaptarse al sistema, rígido por principio en algunos términos, si bien reconociendo la necesidad de accesibilidad de acuerdo con los planteamientos inclusivos de la educación. Esta posibilidad es fundamental porque, en las etapas obligatorias, algunos estudiantes pueden presentar dificultades importantes de adaptación al sistema debido a múltiples razones, ya comentadas, y si no hay medios para flexibilizar esa rigidez habitual y promover la accesibilidad curricular, serán alumnos con pocas oportunidades de incorporarse con éxito a la sociedad. La variedad en las actividades propuestas es una garantía de poder atender a la diversidad del alumnado, en sus diferentes peculiaridades.
- Realizar la correcta orientación del estudiante de cara a su futuro (ya sea académico o profesional), promoviendo la optatividad entre diversas materias o rutas de estudio. Con la propuesta y realización de actividades que respondan a los distintos intereses del grupo de alumnos, se favorece el desarrollo y la concreción de sus gustos, aficiones, aptitudes..., cosa que, de otro modo, resulta difícil tanto conocer como determinar, especialmente en las tempranas edades de educación obligatoria. También el profesor, con la ob-

servación de la actividad del alumno, puede orientarle con mayor exactitud acerca de sus estudios o profesión futura: comprueba sus aptitudes y actitudes, su capacidad de trabajo en equipo, las competencias que va adquiriendo..., y con esos datos podrá realizar una orientación más ajustada. Resulta aconsejable no obligar a tomar decisiones irreversibles (o casi) en edades en las que el adolescente todavía no sabe qué prefiere o en qué se desempeñará mejor. Ni lo sabe él, ni los adultos que le rodean. Es mejor esperar algún año más y permitir tomar opciones más ajustadas a las características y circunstancias del alumnado.

– Dar coherencia a los objetivos de la institución educativa con el entorno en el que las actividades se realizan. Una de las metas de la educación consiste en su funcionalidad, es decir, en su posibilidad de aplicación a la vida diaria de todo lo aprendido en el sistema institucional. Es el único modo de mantener el interés y la motivación de los estudiantes y de que, realmente, las competencias adquiridas durante los años de escolarización resulten provechosas para el futuro del alumnado.

Características de las actividades

Para que las actividades cumplan con las funciones que se le tienen encomendadas, deberán reunir una serie de características que concreto en las siguientes, sin ánimo de exhaustividad:

- Apropiadas para los objetivos que se pretenden conseguir.
- Coherentes con las competencias básicas propuestas.
- Adecuadas a los contenidos del área o materia a la que se refieren, adaptándolas a sus características epistemológicas y metodológicas.
- Ajustadas a las estrategias metodológicas seleccionadas para trabajar determinados aprendizajes. A través de la realización de unas u otras actividades, se implementa el método elegido por el profesor para desarrollar unos contenidos específicos.
- Pertinentes con el estadio madurativo del alumnado. Son

muchas las variaciones que puede sufrir una actividad en función de la edad del alumnado al que se propone, tanto en sus contenidos, como en su periodicidad, en su complejidad, en su planteamiento global o disciplinar, etc. En todos los casos hay que tomar muy en cuenta esta característica, para que los alumnos y alumnas puedan resolver la actividad y se encuentren motivados para continuar su aprendizaje y su autonomía personal. Un problema bastante general de los sistemas educativos consiste en proponer actividades superiores a la capacidad cognitiva del alumnado, por lo que este se limita a su memorización, sin comprender lo que dice. No es el modo idóneo para estimular y fomentar el gusto por aprender.

- Atractivas, de manera que capten –en primer lugar– y mantengan –en segundo– la atención y el interés del alumnado. Por muy interesante que sea un tema desde el punto de vista docente, si no llega al alumno mediante actividades que le atraigan suficientemente será difícil que este avance y aprenda en la línea pretendida.
- Relacionadas con el conjunto del diseño curricular, como ya he comentado insistentemente. Competencias, objetivos, contenidos, evaluación y metodología deben ser coherentes interna y externamente, para que la práctica curricular cumpla sus funciones y alcance sus metas. Todos los elementos del diseño se hacen presentes ante los alumnos mediante las actividades propuestas que deben realizar en cada momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ellas deben compendiarse todas las características del diseño elaborado y a través de las mismas habrá que lograr el desarrollo deseado en el alumnado, una vez finalizada su etapa de formación.
- Progresivas, en cuanto que deben apoyarse en los conocimientos previos de los alumnos y deben avanzar en función de los nuevos aprendizajes que se van logrando. Algunas de las áreas curriculares son, en su estructura interna, más jerarquizadas que otras y en ellas, especialmente, habrá que cuidar esta característica, ya que de lo contrario el alumno no podrá llegar a dominar los contenidos que se le propongan para trabajar. Está comprobado que una persona no realiza un nuevo aprendizaje ni adquiere nuevas competencias

si estas no se asientan en estructuras y contenidos anteriores bien dominados. Por eso las actividades deben ser progresivas en su dificultad, en su complejidad, en su amplitud, etc. En cada unidad didáctica o proyecto de trabajo pueden plantearse actividades de diferente complejidad, que atiendan al nivel curricular de todos los alumnos del grupo. Todas las actividades se centrarán en torno a una misma temática, pero cada alumno la realizará en función de sus potencialidades singulares, aportando diferentes matices y aplicaciones concretas (plásticas, musicales, matemáticas, lingüísticas, científicas, etc.). De este modo, todos colaboran al proyecto común en un marco inclusivo de actuación.

- Temporalizadas convenientemente, para atender tanto a la progresión exigida por el área tratada, como por los ritmos de aprendizaje personales del alumnado. La consideración de los tiempos en la enseñanza y el aprendizaje son una de las claves importantes para alcanzar los objetivos previstos. No hay que olvidar los "periodos críticos" para determinados aprendizajes, es decir, los momentos más adecuados para adquirirlos: ni antes ni después es mejor. Es interesante conocerlos para poder respetar esos tiempos tan decisivos.
- Exhaustivas, en el sentido de que deben abarcar y comprender la totalidad de contenidos del currículum, a la vez que permitir la evaluación continua de los procesos de aprendizaje y del logro de los propósitos u objetivos de cada unidad didáctica o proyecto desarrollado. Como se afirma en el *Temario abierto sobre educación inclusiva* (UNESCO, 2004), uno de los objetivos del currículum es "contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea para que sus niños, niñas y jóvenes adquieran".
- Multimodales en su planteamiento. En la educación inclusiva promotora del Diseño Universal para el Aprendizaje, se hace imprescindible la variabilidad en los modos de poder realizar una actividad, en principio propuesta en el aula para todos los alumnos. Todos deben poder llevarla a cabo, si bien mediante la implementación o utilización de diferentes y variados recursos o apoyos y en diferentes grados de complejidad.

Como ejemplo de algunas de las afirmaciones realizadas a lo largo de estas páginas, y antes de abordar la posible tipología de las actividades para las aulas, en la figura 13 quedan plasmadas de modo muy sencillo algunas de las variantes que, en una misma unidad curricular, adoptan las actividades.

Todos los alumnos pueden realizar algunas de las actividades propuestas. Algunos las llevarán a cabo todas, y otros, en función de su propio ritmo de trabajo o de su capacidad, realizarán las primeras (primer nivel), o solamente alguna de este nivel. En cualquier caso, el conjunto del grupo podrá participar de los contenidos y objetivos de la unidad planteada, si bien en diferente grado de complejidad y, por lo tanto, consiguiendo distinto nivel de avance en sus competencias y aprendizajes.

Figura 13: Actividades para la unidad didáctica: "Mi ropa"
Grado: Segundo curso de Educación Primaria

Primer Nivel	Segundo Nivel	Tercer Nivel
– Coloquio general sobre la ropa. – Comentario de niños y niñas sobre lo que les sugiere: por qué es necesario vestirse, se visten solos o no, el cuidado de la ropa, el orden cuando se guarda, la limpieza de la ropa. – Diálogo sobre el uso de diferente ropa en las distintas estaciones del año. – Dibujo de un vestido o de cualquier otro elemento de abrigo. – Visita a una tienda de ropa.	– Diálogo sobre lo que se va a aprender en esta unidad, después de conocer los objetivos de la misma y revisando los recuadros del libro. – Observación de una lámina con diferentes tipos de ropa, conversando con el grupo sobre los más conocidos y los más desconocidos. – Descripción oral y escrita de lo que hacen los personajes de la lámina observada. – Dibujo y coloreado de las ropas que aparecen en la lámina o de las que llevan puestas.	– Búsqueda y colección de recortes de prendas de vestir y otros complementos, que se usarán para decorar la clase. – Trabajo sobre las prendas de vestir traídas, describiendo sus cualidades: forma, suavidad, aspereza, peso, tamaño, con botones o sin ellos.... – Realización de las diferentes tareas que se llevan a cabo con la ropa: lavar, planchar, coser, vestirse, desnudarse... – Elaboración de fichas con distintos adjetivos que sirvan para diferenciar unas prendas de otras.

Fuente: Elaboración propia, a partir de VV.AA. (2000). *Amigos.*

si estas no se asientan en estructuras y contenidos anteriores bien dominados. Por eso las actividades deben ser progresivas en su dificultad, en su complejidad, en su amplitud, etc. En cada unidad didáctica o proyecto de trabajo pueden plantearse actividades de diferente complejidad, que atiendan al nivel curricular de todos los alumnos del grupo. Todas las actividades se centrarán en torno a una misma temática, pero cada alumno la realizará en función de sus potencialidades singulares, aportando diferentes matices y aplicaciones concretas (plásticas, musicales, matemáticas, lingüísticas, científicas, etc.). De este modo, todos colaboran al proyecto común en un marco inclusivo de actuación.

- Temporalizadas convenientemente, para atender tanto a la progresión exigida por el área tratada, como por los ritmos de aprendizaje personales del alumnado. La consideración de los tiempos en la enseñanza y el aprendizaje son una de las claves importantes para alcanzar los objetivos previstos. No hay que olvidar los "periodos críticos" para determinados aprendizajes, es decir, los momentos más adecuados para adquirirlos: ni antes ni después es mejor. Es interesante conocerlos para poder respetar esos tiempos tan decisivos.
- Exhaustivas, en el sentido de que deben abarcar y comprender la totalidad de contenidos del currículum, a la vez que permitir la evaluación continua de los procesos de aprendizaje y del logro de los propósitos u objetivos de cada unidad didáctica o proyecto desarrollado. Como se afirma en el *Temario abierto sobre educación inclusiva* (UNESCO, 2004), uno de los objetivos del currículum es "contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea para que sus niños, niñas y jóvenes adquieran".
- Multimodales en su planteamiento. En la educación inclusiva promotora del Diseño Universal para el Aprendizaje, se hace imprescindible la variabilidad en los modos de poder realizar una actividad, en principio propuesta en el aula para todos los alumnos. Todos deben poder llevarla a cabo, si bien mediante la implementación o utilización de diferentes y variados recursos o apoyos y en diferentes grados de complejidad.

Como ejemplo de algunas de las afirmaciones realizadas a lo largo de estas páginas, y antes de abordar la posible tipología de las actividades para las aulas, en la figura 13 quedan plasmadas de modo muy sencillo algunas de las variantes que, en una misma unidad curricular, adoptan las actividades.

Todos los alumnos pueden realizar algunas de las actividades propuestas. Algunos las llevarán a cabo todas, y otros, en función de su propio ritmo de trabajo o de su capacidad, realizarán las primeras (primer nivel), o solamente alguna de este nivel. En cualquier caso, el conjunto del grupo podrá participar de los contenidos y objetivos de la unidad planteada, si bien en diferente grado de complejidad y, por lo tanto, consiguiendo distinto nivel de avance en sus competencias y aprendizajes.

Figura 13: Actividades para la unidad didáctica: "Mi ropa"
Grado: Segundo curso de Educación Primaria

Primer Nivel	**Segundo Nivel**	**Tercer Nivel**
– Coloquio general sobre la ropa. – Comentario de niños y niñas sobre lo que les sugiere: por qué es necesario vestirse, se visten solos o no, el cuidado de la ropa, el orden cuando se guarda, la limpieza de la ropa. – Diálogo sobre el uso de diferente ropa en las distintas estaciones del año. – Dibujo de un vestido o de cualquier otro elemento de abrigo. – Visita a una tienda de ropa.	– Diálogo sobre lo que se va a aprender en esta unidad, después de conocer los objetivos de la misma y revisando los recuadros del libro. – Observación de una lámina con diferentes tipos de ropa, conversando con el grupo sobre los más conocidos y los más desconocidos. – Descripción oral y escrita de lo que hacen los personajes de la lámina observada. – Dibujo y coloreado de las ropas que aparecen en la lámina o de las que llevan puestas.	– Búsqueda y colección de recortes de prendas de vestir y otros complementos, que se usarán para decorar la clase. – Trabajo sobre las prendas de vestir traídas, describiendo sus cualidades: forma, suavidad, aspereza, peso, tamaño, con botones o sin ellos…. – Realización de las diferentes tareas que se llevan a cabo con la ropa: lavar, planchar, coser, vestirse, desnudarse… – Elaboración de fichas con distintos adjetivos que sirvan para diferenciar unas prendas de otras.

Fuente: Elaboración propia, a partir de VV.AA. (2000). *Amigos.*

Tipos de actividades

Para finalizar este apartado, incluyo la propuesta de una posible clasificación de las actividades, con objeto de recordar las variadas modalidades que estas pueden adoptar, aunque haciendo, también, varias advertencias hacia las virtualidades y limitaciones de cualquier clasificación.

Figura 14: Tipología de las actividades

Por su finalidad	De motivación De nivelación De detección de aprendizajes previos De nuevos aprendizajes De refuerzo De ampliación De evaluación
Por su contenido	Conceptuales Procedimentales Actitudinales
Por su metodología	Globalizadas Interdisciplinares Disciplinares
Por su frecuencia	Puntuales Cíclicas
Por el agrupamiento del alumnado	De gran grupo De grupo medio De pequeño grupo Individuales
Por su ubicación	De Centro De aula De espacios específicos (laboratorio, gimnasio, comedor…) Externas

Fuente: Adaptado de Casanova (2015: 203)

Es preciso advertir, como siempre, que toda clasificación implica limitaciones y condicionantes en el momento de decidir sus categorías, pues se hace necesario incorporar las actividades

educativas, en este caso, en alguno de esos apartados previstos, lo cual no significa, en absoluto, que una de esas actividades no pueda compartir varias de las categorías citadas, sobre todo cuando dejan de estar en el papel y pasan a formar parte de la realidad de un Centro y un aula. Yo aseguraría que será la situación habitual: cada actividad formará parte, con seguridad, de varias de las categorías previstas. Es fácil demostrarlo: una actividad, por su ubicación puede ser "de aula" y, a la vez, por el agrupamiento del alumnado será "individual", por su metodología "interdisciplinar" y por su finalidad, "de refuerzo". Es decir, que el ofrecer una clasificación tiene por objeto, especialmente, organizar desde un enfoque profesional las diferentes actuaciones que se deben llevar a cabo y que en todo momento se tengan presentes las posibilidades de que disponen los docentes para ofrecer esa variedad imprescindible para un alumnado singular durante su periodo de aprendizaje, tanto en su planteamiento, como en su complejidad o modos de presentación, de manera que la atención a la diversidad se ofrezca permanentemente en cada actividad que se proponga, siguiendo en todos los casos los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. La misma situación se dio al presentar la diversidad del alumnado en la educación: sin duda alguna, un alumno puede tener alta capacidad intelectual, no conocer la lengua vehicular del sistema y, en una temporada corta, encontrarse hospitalizado, a la par que posee un estilo y un ritmo de aprendizaje propios y un sexo/género determinado, de modo que se ubica en seis de las categorías relacionadas. Ello requiere que el sistema disponga de respuestas múltiples y adecuadas para cualquiera de las situaciones descritas, ya se den en la misma persona simultáneamente o en personas distintas y de modo consecutivo. Las clasificaciones resultan positivas para enfrentar de modo pertinente las muchas y diferentes circunstancias y posibilidades que, como docentes, se nos presentan a lo largo de la vida profesional.

Aunque creo que, por su misma denominación, es comprensible y claro el sentido de los tipos de actividades propuestas, comento seguidamente de forma breve la clasificación expuesta; siempre será mejor para entender lo que cada lector interpreta y compararlo con las intenciones de la autora:

Por su *finalidad*, es decir, por los propósitos u objetivos que se pretenden alcanzar con ellas, las actividades pueden ser:

- *De motivación*, cuando se plantean al comienzo de una unidad o proyecto con objeto de interesar en los mismos al alumnado. También se pueden incorporar durante su desarrollo, si el interés decrece por determinadas circunstancias; en algunos casos, por su dificultad o por la falta de funcionalidad inmediata del tema tratado.
- *De nivelación*, cuando es una actividad presentada con objeto de conocer las ideas previas dominadas por los alumnos, ya que lo habitual es que sean distintas entre los componentes del grupo; mediante estas actividades se intenta nivelar ese conocimiento poseído inicialmente, de manera que, en adelante, a lo largo de la unidad, el proyecto o el problema, puedan trabajar todos en un nivel aproximado de partida y avanzar de modo más o menos homogéneo. Pueden coincidir con las de motivación, dado que se presentan al comienzo del nuevo tema.
- *De nuevos aprendizajes* son aquellas que se trabajan específicamente para la adquisición de nuevos aprendizajes, los propios de la unidad o el proyecto desarrollado, en sentido estricto; son las que permiten avanzar en contenidos de todo tipo y en el logro de propósitos u objetivos y competencias generales.
- *De refuerzo* son las actividades que implican apoyos específicos para el alumnado que lo requiere, ya sea por alguna circunstancia ocasional (una falta a clase durante una semana) o por una situación de desfase curricular detectada que precisa de este refuerzo permanente durante un tiempo más largo para actualizar el aprendizaje de ese alumno concreto.
- *De ampliación*, por el contrario, son actividades que suelen plantearse para alumnado que ya conoce un determinado tema o que, debido a su alta capacidad intelectual o talento para una disciplina concreta, conviene que trabaje a otro ritmo y/o con otra profundidad.
- *De evaluación*, realmente, deberían ser todas las antedichas, ya que el docente tiene que observar y valorar el avance en los aprendizajes del alumno a través del conjunto de activi-

dades que realiza a diario en el aula; el citarlas por separado se debe a resaltar la importancia que tienen, todas, para la actividad docente evaluadora. En función del momento en que el alumno las realice, pueden ser iniciales (para conocer el punto de partida o ideas previas ya dominadas), procesuales (para valorar el proceso que sigue el alumno y ajustar la enseñanza a ese proceso comprobado) y finales (para decidir hasta qué punto el alumno ha alcanzado un aprendizaje satisfactorio). No obstante, en determinadas situaciones (número excesivo de alumnos, pocas sesiones de trabajo, ofertas de superación para algunos estudiantes, etc.), pueden plantearse actividades con el único objetivo de evaluar los aprendizajes. Es el caso de los cuestionarios de aprendizaje, pruebas objetivas, exámenes..., comprobaciones, en definitiva, de lo alcanzado en relación con temas concretos trabajados en el aula.

Por el *contenido* principal que pretenda abarcar la actividad, se clasificarían en *conceptuales, procedimentales* y *actitudinales*, si bien en este caso hay que insistir doblemente en la práctica imposibilidad de presentar actividades que exclusivamente trabajen conceptos, procedimientos o actitudes, cosa que, por otra parte, tampoco sería recomendable, aunque fuera viable. Los procedimientos y las actitudes se trabajan sobre conceptos, y los conceptos son imposibles de adquirir de modo significativo si no es mediante el desarrollo de procedimientos, técnicas y actitudes pertinentes y adecuados. El concepto aislado no supone ninguna incorporación a la conducta personal, que es lo que, en definitiva, implican los nuevos aprendizajes: nuevas formas de ser, de comprender y de estar en el mundo; en definitiva: cambio hacia un estado personal mejor.

Por la *metodología* que aplique y desarrolle, las actividades pueden ser *globales, interdisciplinares* o *disciplinares*, conceptos que ya quedaron comentados al tratar los métodos y sus respectivas clasificaciones. Cuando el método pasa a implementarse en el aula, lo hace a través de actividades concretas que tendrán ese carácter de globalidad o interdisciplinariedad, en su caso, o de pura disciplinariedad si exclusivamente se centra en una materia. Siempre resultará importante la conexión de unos saberes con otros,

sin duda. Lo contrario supone abstraer un conocimiento de tal manera que queda aislado del contexto vital correspondiente e impide su comprensión plena, pues las actuaciones y los saberes humanos, en todos los casos, se relacionan con el entorno en que tienen lugar.

Por la *frecuencia* con que se produzcan determinadas actividades, pueden ser:

- *Puntuales*, las que, tal y como indica su denominación, son las que se llevan a cabo para conseguir un determinado objetivo a través de contenidos precisos y no tienen continuidad por ser específicos y claramente alcanzables.
- *Cíclicas* son la que se realizan casi de forma permanente, reiterando diversos trabajos con ellas, por ser requeridas para afianzar múltiples competencias, objetivos o contenidos, en diferentes áreas, proyectos o centros de interés. Por ello, se insiste continuadamente en su realización, bien para la adquisición de hábitos permanentes, bien por la funcionalidad instrumental de las mismas.

Por el *modelo de agrupamiento* del alumnado que se seleccione para su realización, las actividades pueden prepararse para llevar a cabo en *gran grupo*, en *grupo medio* o en *pequeño grupo* y, también, para que serán realizadas por el alumnado *de forma individual*. En función de estos posibles agrupamientos, estarán recomendadas unas u otras actividades. Si la actividad es una conferencia o el visionado de una película o vídeo, el gran grupo (más de 50 alumnos) o el grupo medio (entre 25 a 50 alumnos) son tipos de agrupamiento adecuados: lo contrario es una pérdida de tiempo y una falta de aprovechamiento clara, no comprensible desde un planteamiento eficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si lo que se pretende con la actividad propuesta es el trabajo en equipo, lo que tiene sentido es el pequeño grupo (4 a 6 alumnos), donde se promueva la colaboración, el trabajo cooperativo, el aprendizaje mutuo y el intercambio, al igual que el compromiso de cada uno de los alumnos y alumnas en tareas específicas para las que están mejor capacitados o, en caso contrario, para las que tienen que capacitarse en mayor medida. Por último, cuando lo necesario es que un alumno realice un trabajo personal, la

actividad de carácter individual es la que resulta apropiada, pues estará perfectamente ajustada a la necesidad de aprendizaje de ese alumno o alumna. En cualquier caso, las actividades individuales siempre resultan necesarias, para que el educando tenga la seguridad de haber alcanzado aprendizajes imprescindibles y la confianza en sí mismo le permita avanzar sin titubeos. Para llevar a cabo los diferentes modelos de agrupamiento, hay que insistir de nuevo en la importancia de la arquitectura escolar, pues se necesitan espacios adecuados para cada uno de ellos.

Sin embargo, desde mi punto de vista personal, sería necesario conjugar diferentes tipos de actividades para conseguir los aprendizajes que la sociedad reclama en estos momentos a sus integrantes. Todos debemos dominar las relaciones de gran grupo, grupo medio o pequeño grupo, como bien indica el ya mencionado proyecto DeSeCo, dada la interconexión mundial que tenemos a través de las tecnologías actuales. Y, del mismo modo, se hace preciso disponer de la autonomía individual suficiente que permita tomar decisiones personales siempre que sea necesario, lo cual va a ocurrir con mucha frecuencia.

Por la *ubicación* donde las actividades se realizan, pueden ser:

- *De Centro*, considerando que estas son las que exceden el ámbito del aula, siendo organizadas bien por la dirección de la institución, bien por varios profesores, por la asociación de padres y madres, etc.; es decir, en las que se propone la participación de estudiantes de varias aulas y varios niveles o etapas educativas, incluso. Evidentemente, este tipo de actividad coincide con las antes comentadas de gran grupo y pueden abordar temáticas estrictamente curriculares o transversales y más amplias, afectando a aprendizajes necesarios, que apoyan el proyecto educativo y que resultan más difíciles de trabajar dentro de un aula o un tema concreto.
- *De aula*, que responderán a las realizadas dentro de la misma y que se corresponden con las programadas para el desarrollo habitual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas correspondientes.
- *De espacios específicos*, tales como las que pueden realizarse en laboratorios (de química, de idiomas...), bibliotecas, gimnasios, salas de usos múltiples, salones de actos, comedor

escolar, auditorios para música, etc. Pueden ser actividades estrictamente curriculares o tangenciales para la educación integral del estudiante. Cubren un amplio espectro de actuaciones que difícilmente se llevan a cabo en el espacio constreñido de un aula, por requerir de materiales propios o particulares para determinados trabajos o por constituir tareas expresamente ajenas a la actividad del aula, si bien educativas en todos los casos (como el comedor escolar, por ejemplo).

- *Externas*, sin dejar por ello, en esta última situación, de ser una actividad que colabore y apoye la consecución plena del proyecto educativo del Centro. Se propone esta clasificación, entendiendo que este tipo de actividades se plantea para ser realizadas en espacios exteriores a la institución, pudiendo realizarse durante el horario escolar o no: hacer una entrevista o una encuesta, elaborar determinados gráficos en base a datos de prensa, realizar el plano de las calles cercanas al colegio o a la vivienda del alumno, visitar un museo o una fábrica, realizar una excursión, etc., serían actividades eminentemente didácticas, pero que por su naturaleza son viables solamente fuera de los espacios típicamente escolares, si bien dentro del contexto académico de actuación.

Finalizo estos comentarios insistiendo en la reiteración de la importante función que cumple la actividad discente dentro del diseño y de la aplicación del currículum, por lo que conviene sumar cuantas experiencias positivas estén a nuestro alcance en este ámbito esencialmente didáctico, para no perder posibilidades de superar progresivamente la calidad educativa que recibe el alumnado.

Los recursos didácticos al servicio de la educación inclusiva

Se hace difícil el intento de enumerar la cantidad de recursos que, en estos momentos, están disponibles para llevar a cabo una educación de calidad. Sin embargo, hay que comenzar advirtiendo que la selección y utilización de unos u otros constituye otra

de las claves para que la atención a la diversidad y, por lo tanto, la educación inclusiva, se convierta en una realidad para niños y niñas. Decididas las estrategias metodológicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y considerando muy especialmente las experiencias y actividades que se pretenden realizar, hay que optar por unos u otros tipos de recursos didácticos que apoyen y acompañen la actividad prevista, de manera que sea accesible para el conjunto de los alumnos y facilite la adquisición de las competencias y objetivos propuestos.

Considerando los cambios sociales habidos en las últimas décadas, a la hora de estudiar los diferentes recursos didácticos existentes, incluyendo los que aportan las tecnologías digitales, estos cambios han supuesto avances tan espectaculares que han modificado de forma radical las posibilidades didácticas existentes hace no tanto tiempo (García-Valcárcel, 2003).

En la figura 15 aparece una síntesis genérica de los recursos disponibles en la mayoría de los Centros escolares actuales. Algunos forman parte de los considerados como tradicionales y otros se enmarcan en las tendencias recientes de trabajo a través de las TIC, en su más amplio enfoque. Con unos u otros, los docentes desempeñarán su tarea de atender a las singularidades del alumnado de la mejor manera posible, para personalizar la educación de forma óptima. La diferencia en los apoyos materiales nunca ha sido un factor decisivo para el ejercicio de la correcta metodología, si bien hay que reconocer que en casos concretos un recurso específico puede resultar determinante para el aprendizaje de un alumno (libros en Braille, amplificadores, bucles magnéticos, ordenadores adecuados para alumnado con parálisis cerebral, por ejemplo).

Para aplicar el tipo de recursos que se citan en la figura 15, hay que contar con el equipamiento apropiado, lógicamente. Pizarra magnética, pizarra digital, proyector de opacos, proyector de transparencias, de vídeo, de diapositivas, ordenador fijo y portátil, cañón de proyección, grabadora, cadena o reproductor de sonido, tableta, *smartphone*, *e-book*, radio, impresora (hasta 3D, si es posible), gafas de realidad virtual..., pueden ser algunos de los materiales utilizables, además de los que aparecen en la tendencia, ya tratada, "El aula en el mundo (*B-Tech*)".

Figura 15: Recursos didácticos

Material impreso
- Murales
- Láminas
- Dibujos colectivos e individuales: realistas, esquemáticos, simbólicos
- Fotografías
- Libros de texto
- Libros de lectura complementaria
- Diccionarios/Enciclopedias
- Prensa

Material audiovisual
- Material sonoro
  - Cintas, CD, DVD, *otros soportes*
  - Radio
- Material visual: imagen fija
  - Diapositivas
  - Transparencias
  - Fotografías
  - Power point
- Material audiovisual : imagen móvil
  - Vídeo
  - Televisión
  - Cine

Material informático
- Diversos soportes :
  - CD
  - DVD
  - Teléfono móvil (*Smartphone*)
  - Internet
  - Redes sociales

Fuente: Adaptado de Casanova (2015: 208)

La utilización de este panel de recursos condiciona, sin duda, la implementación de diversas estrategias tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Los alumnos aprenden de manera diferente a como lo hacían años atrás, pues cuentan con medios digitales impensables no hace tanto tiempo. Si estos medios no colaboran en el aprendizaje es que el Centro escolar y los docentes se han quedado aislados de su entorno, que les va a ganar la batalla en un plazo breve, porque los alumnos no han seguido esa

postura, con toda seguridad, y podrían percibir la escuela como algo absolutamente desfasado de la vida y que, por lo tanto, sirve para poco.

Los ahora llamados "nativos digitales", utilizan las redes sociales con más soltura, incluso, que sus padres y sus profesores. Mientras tanto, las personas adultas pueden no ser capaces de usarlas en provecho, en nuestro caso, de una educación mejor. Por citar algún ejemplo que resulte ilustrativo de lo que afirmo, en Facebook o en Twitter, a pesar de sus limitaciones, un docente encontrará infinidad (sin exagerar) de recursos a su alcance, abiertos, que le resolverán problemas de enseñanza y que le facilitarán su labor de adecuación a la realidad del grupo. Se trata de un trabajo colaborativo en red, que favorece la comunicación entre profesionales y que permite disponer de cantidad impensable de materiales, técnicas, teorías, nuevos saberes..., de otro modo imposibles de alcanzar, además, de forma inmediata, en tiempos simultáneos al planteamiento de los problemas. Problema y solución se pueden presentar de modo instantáneo. Por otra parte, consideremos las posibilidades de las redes sociales al margen de las promovidas por estas universales y grandes empresas: está a nuestro alcance organizar nuestra propia red social con la amplitud u objetivo que pretendamos.

Sigo con el ejemplo. Reviso Twitter y aparece: "Investigar en el aula. Blog escuelas en red en @Planeta_Futuro", "@aulaPlaneta: Apúntate a las jornadas Summer School de Microsoft: ¡Saca partido de Internet! 5 aplicaciones para estudiar más rápido; Cómo afecta el uso de las TIC a la estructura del aula y a los roles de alumnos y maestros", "Revista Educación3.0 @educacion3_0 5 recursos para utilizar correctamente los signos de puntuación; Plataformas para crear una página web gratis para clase", "ILP_EInclusiva @ILPeinclusiva", "Plena inclusión @Plenainclusion: El Apoyo Conductual Positivo ayuda a personas con grandes necesidades con trastornos de conducta", "INED21 @INED21: Liderazgo. ¡No pienses que eres especial!", "Mujeres con ciencia @mujerconciencia: Hace dos años María Wonenburger. Una científica adelantada a su tiempo. Una guía didáctica (descargable)", "WMaestroCMF @cmf_w: 16 artículos sobre inteligencia emocional que no te puedes perder", "Diario Educación @diarioeduca: Las enseñanzas en Secundaria todavía son demasiado parceladas", "Educación

CNIIE @educaCNIIE: Abierta la convocatoria Una Constitución para todos 2017, dirigida a Centros Docentes nacionales no universitarios". "Educar y Aprender @efectodide: Solo el 3% de los superdotados son identificados correctamente", "Revista Innovamos @Reinnovamos: ¿Qué supervisar en las aulas inclusivas?", "Discapnet @Discapnet: Las personas con sordoceguera muestran la tecnología que les permite conectarse con el mundo", "Rincón Diversidad @rincnAD: Los canales educativos de profesores en YouTube más interesantes", "HangoutEDU @HangoutEDU: Página de emisión de Hangout: "Educación Inclusiva" Miércoles 1 a las 20:00", "Ayuda para Maestros @AyudaMaestros: 186 actividades para desarrollar las Inteligencias Múltiples; 10 películas de animación para trabajar los valores y las emociones; Los mejores recursos para gamificar tu aula"...

¿Quién rechazaría a contar con esta cantidad de recursos para trabajar personalmente o para aplicarlos en las aulas? Y, como ya se puede deducir, este ejemplo no es nada, es una muestra mínima. Hay que pensar que 328 millones de personas usan Twitter a nivel mundial, que 1860 millones son usuarios de Facebook, que Instagram pasa de los 700 millones o que YouTube supera los 1500 millones de usuarios al mes..., y podríamos seguir dando cifras para poner de manifiesto que la escuela no puede quedar al margen de las tecnologías digitales. Que la convivencia global es un hecho y que no se puede dejar en manos de unos cuantos: es muy importante que la educación entre de lleno a manifestarse en este mundo e influya en su desarrollo. Si se aísla, no cumplirá la función, importantísima, que tiene encomendada.

En definitiva, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza suponen un nuevo soporte añadido al proceso que realiza el profesorado y que implica un nuevo modo de enseñar y aprender que afecta al planteamiento conjunto de la educación. La inclusión pasa por la aplicación adecuada de todos los recursos disponibles.

El hecho cierto es que la avalancha de medios técnicos ha modificado significativamente la realidad del aula; y si no lo ha hecho, debe hacerlo urgentemente. En cualquier caso, la figura 15 refleja las posibilidades (no exhaustivas) de medios audiovisuales –hablando genéricamente– que se pueden aplicar como apoyo para la adquisición de competencias del alumnado, que

cuando nace ya los usa y los recibe en todos los ambientes donde se va desarrollando su vida; y, como ya anticipé, se superponen a los utilizados tradicionalmente con los aportados por los últimos avances en la web 2.0.

En todas las circunstancias, la aplicación de los recursos didácticos supone la sustitución del objeto real por otro representado sobre distintos soportes: en imagen directa o proyectada; en imagen fija o móvil; uniendo sonido e imagen o aislando el sonido..., hasta llegar a la teletransportación. Sin entrar a comentar con detalle cada uno de los recursos enumerados, ya que son de sobra conocidos, sí quiero advertir que no todos sirven para lo mismo y que es imprescindible dominar las virtualidades de cada uno para poderlos aplicar de forma selectiva, en función de las competencias y los objetivos educativos que se pretendan, de los contenidos que sea preciso trabajar y de las actividades propuestas, a cuyo desarrollo deben contribuir eficazmente. También hay que insistir en que el recurso, como su nombre indica, es un medio que el profesorado debe saber utilizar; que nunca es un fin en sí mismo y que su implementación no libera al profesor de su intervención directa en el aula, sino más bien al contrario, exige su actuación directa para no desenfocar los propósitos que deben alcanzarse. Los resultados de una inadecuada utilización de recursos didácticos (algunos sumamente atractivos para niños y jóvenes) pueden ser contrarios a los objetivos pretendidos, no se olvide, porque es algo que está sobradamente demostrado.

Siendo conscientes de la sociedad tecnológica que nos rodea, las ventajas y los inconvenientes derivados de las características citadas pueden cambiar en pocos meses. Quiero señalar de forma expresa, antes de finalizar, el enorme interés que tiene la fotografía para el profesorado en una institución inclusiva, como complemento del conocimiento de los datos sociométricos del grupo; es decir, para saber hasta qué punto un alumno se encuentra bien integrado y bien aceptado en su grupo de compañeros o, por el contrario, si estos lo rechazan o él se inhibe tanto en el trabajo del aula como en juegos, excursiones, etc. La postura corporal de un alumno alrededor de una mesa con los amigos es muestra clara de su interés o no por la tarea que se realiza o de su mayor o menor integración en ese equipo. Igualmente ocurre en las situaciones de recreo, de juego en general: la posición o postura

de un alumno revela elocuentemente su incorporación positiva o su falta de implicación en la situación que se vive. La fotografía descubre, en muchos casos, situaciones que no se perciben en el trabajo diario del aula e importantes de conocer, especialmente ahora que se proponen nuevas estrategias basadas, casi todas, en trabajo cooperativo.

Por otra parte, tampoco quiero terminar estos comentarios sin una referencia explícita a los *libros de texto* o *manuales escolares*, sobre los que ya se ha escrito extensamente. Solamente para dejar constancia de alguna reflexión que considero importante: en estos momentos los libros escolares suelen tener una gran calidad en la edición, en las ilustraciones y en el contenido. Sin embargo, el libro sigue siendo un recurso, un medio, un instrumento al servicio del educador; en ningún caso es el profesor el que está al servicio de la programación o los contenidos que marque el libro utilizado. La escuela (primaria o secundaria) posee su propio y personal proyecto educativo, su currículum dentro de la autonomía que le permita la legislación vigente y las programaciones didácticas que realiza el profesorado, en función de las cuales se deben seleccionar los libros adecuados para ponerlas en práctica. La selección debe seguir un proceso de evaluación de los mismos (Casanova, 2016: 214-218), en la que se marquen una serie de indicadores que sirvan de pauta para elegir o no unos u otros textos. De ninguna manera se debe optar por un libro de texto sin criterio, y adaptarse a lo que cualquier editorial, con la mejor intención, haya decidido que deben aprender "todos" los alumnos. Con seguridad que esa no ha sido su intención, sino que razonablemente el libro presenta una serie de contenidos y actividades generales, casi siempre interesantes, pero nunca obligatorios. Por otro lado, cuando el sistema educativo está descentralizado y los Centros docentes disponen de un grado de autonomía suficiente, es prácticamente imposible que un libro se adapte totalmente a la programación didáctica del área o la materia curricular elaborada por el profesorado. Siempre habrá que organizar los contenidos de otro modo, que complementarlos con los de carácter local, que relacionarlos en el entorno y para la población escolar que se atiende..., en fin, que el libro es un excelente recurso (en todas sus variedades), pero siempre al servicio del desarrollo de un pro-

yecto educativo, y nunca a la inversa, como ocurre en demasiadas ocasiones.

Además, la utilización del libro de texto no descarta la posibilidad de elaborar materiales propios desde el aula y el Centro docente: unidades didácticas específicas para temas que no aparecen en el libro, propuesta de actividades distintas que ofrezcan respuestas ajustadas a las necesidades de cada alumno ("ajustes razonables")..., en definitiva, la tarea a la que no puede renunciar el educador de dirigir el proceso formativo de su alumnado, de ser un profesional, un agente educativo y no un paciente y sumiso emisor de las propuestas de otros.

En conclusión, hay que considerar los recursos didácticos en su más amplio sentido como herramientas válidas para implementar las estrategias metodológicas, por parte del profesorado, y las estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, sirviendo de forma eficaz para atender a las distintas características que presenta la población escolar, sobre todo en las etapas obligatorias.

Capítulo 6

LA EVALUACIÓN EN CONTEXTOS INCLUSIVOS

El primer interrogante que se puede plantear al abordar la evaluación en un modelo de educación inclusiva es la finalidad que se pretende con la misma, dado que, en función de los objetivos propuestos, así se deberá establecer el camino más adecuado para su aplicación en las aulas, refiriéndonos al aprendizaje del alumnado en este caso concreto. Es evidente que la evaluación dirige los sistemas: de acuerdo con el modelo seleccionado, los procesos anteriores quedan condicionados de cara a alcanzar las metas que se establezcan en la evaluación y, sobre todo, los procedimientos mediante los cuales se vaya a comprobar el logro de esas metas (competencias, propósitos, etc.).

¿Se evalúa para comprobar que todos los alumnos y alumnas han conseguido los mismos conocimientos? ¿Se pretende homogeneizar al conjunto de la población a través de los instrumentos de evaluación? ¿Se respetan las diferencias de la población? ¿Se "clasifica" al alumnado antes de incorporarlo al sistema laboral y social? ¿Se promueve la adquisición de competencias o se mantiene la memorización de conocimientos? ¿Es útil la evaluación para conocer a los estudiantes? ¿Resulta importante para mejorar los modelos de enseñanza? ¿Valora los procesos de aprendizaje? ¿"Mide" solamente resultados?

Como se ve, son muchas las preguntas que deben responderse antes de decidir qué modelo de evaluación requiere un sistema educativo en función de las finalidades que se pretendan desde el mismo en orden a lograr una u otra sociedad y, en consecuencia, uno u otro perfil para los futuros ciudadanos. Será muy diferente querer una sociedad domesticada, sumisa y obediente, homogénea y no conflictiva para los gobernantes, que aspirar a conformar una sociedad democrática, en la que se valoren las diferencias,

todos sus miembros se enriquezcan con ellas, exista igualdad de oportunidades, la educación constituya un derecho permanente, la convivencia en la diversidad se valore por encima de otros parámetros..., y un largo etcétera que define bien el contexto en el que tiene que desenvolverse la educación inclusiva. Por estas razones, y como ya dije al principio, para construir una sociedad democrática, solo es válido el modelo de inclusión educativa; otro puede resultar excelente para distintas sociedades con diversos fines, pero en ningún caso se podría hablar de "educación" propiamente dicha si las personas deben desenvolverse en entornos democráticos.

La evaluación de aprendizajes en el sistema educativo

Visto el planteamiento inicial, hay que convenir en que la evaluación constituye, en el sistema educativo, uno de los elementos fundamentales para alcanzar los objetivos que se proponga el mismo, en cualquiera de los sectores a los que se aplique: Administración educativa, Centros docentes o aprendizaje del alumnado. En nuestro planteamiento, obviamente el modelo de evaluación debe contribuir, como el resto de elementos curriculares, a favorecer la atención a la diversidad del alumnado, a la personalización educativa; en caso contrario, estará trabajando en contra de los propósitos exigidos tanto por el sistema como por la sociedad.

Me parece improcedente repetir de nuevo el contenido de alguna de mis obras sobre evaluación, especialmente el del *Manual de evaluación educativa*, pues en su décima edición (2016) está suficientemente actualizado y supondría reescribirlo para abordar los aspectos detallados de la evaluación de aprendizajes. Por otra parte, existe numerosa bibliografía acerca de esta evaluación[32], por lo que no entraré en profundidad en lo relacionado con su teoría, justificación y práctica, ni tampoco en la descripción de sus técnicas e instrumentos más apropiados, pues es fácil acceder a textos de mi autoría y de otros muchos expertos dedicados a esta temática. Lo que sí considero importante es la reflexión en torno al modelo de evaluación necesario para la educación inclu-

[32] Puede consultarse la bibliografía, al final de la obra.

siva, ya que en numerosas situaciones la aplicación concreta de la evaluación contradice los principios inclusivos, aun en proyectos educativos y curriculares que los contemplan como fines expresos de su institución.

El papel de la evaluación en el sistema

En principio, es importante convencerse de que la evaluación condiciona el desarrollo del sistema educativo en todos sus ámbitos. En función del modelo evaluativo que se aplique, así se organizan los procesos previos de funcionamiento. Con un modelo de evaluación tradicional, a base de pruebas puntuales (exámenes), casi siempre de carácter memorístico, los resultados que "mide" la evaluación se limitan a la capacidad de acumulación de hechos o conceptos, no a la verdadera educación alcanzada por el estudiante. Y esto se puede realizar tanto con papel y lápiz como con tecnologías digitales, no nos equivoquemos. No obstante, estas evaluaciones "de aprendizajes" (dudosos, por supuesto, ya que desaparecen en un verano), poseen gran importancia porque van ubicando a la persona en una posición social determinada, a la vez que crea una autoimagen más o menos positiva según esas "calificaciones" que se le otorgan. Como afirma Perrenoud (1996: 15): "las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum. Mediante el modelo de calificaciones y clasificaciones simplistas, pero trascendentes socialmente, se facilitan las comparaciones, ya que parece que el mismo número o palabra (aprobado, notable...) significan idénticos grados de aprendizaje en distintas personas –error absoluto como es perfectamente entendible– y, de este modo, el sistema va promocionando a unos y excluyendo a otros". Este procedimiento aplicado durante la educación obligatoria, en la que está toda la población, origina un posicionamiento tanto a nivel individual (creando un autoconcepto promovido por esa evaluación y esos juicios emitidos acerca de la propia valía) como a nivel grupal, que se reproducirá en el mundo del trabajo y en el contexto cercano de cada alumno. La introducción de mecanismos correcto-

res de estos hechos es difícil de implementar en niveles y edades posteriores, pues la autoimagen (y la autoestima) del sujeto queda bastante consolidada y hay que tener una personalidad muy fuerte y unos apoyos muy sólidos para que salga adelante cuando el entorno la ha dejado al margen de su actividad, descalificando sus posibilidades. Es decir, la misma educación que descalifica debería disponer de modelos resilientes para ayudar a salir adelante a las personas excluidas "gracias" al propio sistema. Paradojas que, aunque incomprensibles, se dan en nuestro entorno.

A través de estas breves e iniciales reflexiones, quiero destacar que, si ya ha quedado claro que la rigidez del currículum imposibilita la educación inclusiva, la inflexibilidad de la evaluación es la llave para que esa rigidez se practique. Es decir, que hay que comenzar por elegir un modelo evaluativo en coherencia con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que permita y favorezca un desarrollo curricular adecuado para la educación de todos. De todos, insisto. No de ese alumno medio inexistente en las aulas.

Siguiendo con Perrenoud (1996: 16), esta evaluación establecida por encima de todo razonamiento, asociada a los planteamientos estrictos de los currículos nacionales, genera las "jerarquías de excelencia" o dominio de ciertos sectores ya privilegiados, propiciadas con cuatro formas habituales de actuar:

> 1) Impone a todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria un currículum único, estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia.
>
> 2) En cada disciplina, el currículum está dividido en *programas anuales* correspondientes a la estructuración del ciclo escolar en niveles.
>
> 3) En el seno de cada nivel, la escuela evalúa de forma más o menos continua el *trabajo escolar* de cada alumno y los resultados obtenidos con motivo de pruebas escritas o preguntas orales.
>
> 4) A partir de las evaluaciones parciales, se estima el *nivel de excelencia* de forma *sintética*, respecto a todo un periodo de trabajo en las disciplinas principales; se expresa, bien en términos de dominio efectivo de saberes o de saber hacer, bien respecto a la posición relativa dentro de una supuesta jerarquía de excelencia.

En conclusión, se deduce que mediante las tareas desarrolladas en el quehacer escolar diario, se va estratificando a la población de la futura sociedad, ya "clasificada" anteriormente por otras razones, concediendo los "pases" hacia posiciones superio-

res a unos sectores y cerrando esta posibilidad de incorporación o ascenso a otros. Desde la educación inclusiva (en el camino hacia la sociedad inclusiva), parece inaceptable este modo de actuar, ya que la educación obligatoria debe pensarse para fines contrarios a los expuestos, o sea, para lograr que todas las personas dispongan de iguales oportunidades de acceso al desarrollo individual, a la cultura y al trabajo. Y en eso hay que centrarse con prioridad cuando, dentro del diseño del currículum, se proponga un modelo determinado de evaluación.

Insistiendo en las primeras ideas planteadas, continúo afirmando que la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos. En definitiva, lo que dirige el sistema educativo es el modelo y los procedimientos de evaluación. La pregunta para llegar a este convencimiento es muy simple: ¿Para qué estudian los alumnos? Su respuesta no falla: para aprobar. Es decir, que la evaluación positiva es la meta, el objetivo del sistema educativo desde el punto de vista de sus receptores. ¿Alguno contesta que para aprender? Pocos y según a qué materias se refieran. Es decir, que el objetivo de nuestro alumnado es aprender a aprobar. Eso es lo importante, lo demás... Y lo más grave es que también es la finalidad de muchas familias e, incluso, de muchos profesores. Si los alumnos aprueban, todo va bien. Aunque al comienzo del siguiente año académico lleguen inéditos a las aulas, como si hubiera pasado un tornado por sus mentes. Todo lo que "sabían" lo han perdido en unos meses de verano. Los niños van a la escuela para aprobar. Por esa razón, muchas familias no aparecen por ella más que cuando sus hijos "suspenden", "reprueban". Mientras van aprobando, todo va bien, aunque no tengan idea del modelo de persona que están construyendo con su hijo, la ideología que le están transmitiendo, las costumbres de vida que le traspasan como válidas... Como aprueba, es que van bien.

Este planteamiento resultaría más o menos razonable si la evaluación valorara lo realmente importante en la educación, pero no lo es si sigue las pautas tradicionales que indiqué al principio, es decir, si lo que valora es la acumulación de conceptos rígidamente establecidos por el currículum inflexible. Si la situación es la segunda que planteo, creo que la evaluación tiene que cambiar con urgencia, y el cambio debe darse en el conjunto de la socie-

dad y de sus valores. Los profesores dicen que evalúan como evalúan porque las familias o la supervisión lo exigen (piden el examen como prueba de lo que su hijo ha aprendido) y valoran solo la calificación porque esa es la clave del buen funcionamiento de la escuela. Por algún lado hay que romper el círculo vicioso, para convertirlo en virtuoso. Y, desde mi punto de vista, debe romperse por parte de los profesionales, que, al fin, son los responsables de la educación institucional y los que deben saber cómo educar y cómo evaluar, para llevar a buen término su tarea. Desde la educación institucional hay que marcar las pautas para comenzar a trabajar correcta e inclusivamente en evaluación. La mayoría de las familias quedan convencidas en cuanto ven los resultados. Lo afirmo categóricamente por experiencia personal. Como resulta también razonable, el modelo de trabajo escolar hay que explicarlo a la familia, para que entienda los fundamentos de esa forma de evaluar y, en definitiva, de educar.

Hay que responder con veracidad al objetivo que se persigue con la evaluación, de manera que esta indique, inicialmente, el camino por el que hay que conducir ese necesario cambio de modelo y, después, los procedimientos evaluativos que deben aplicarse durante los procesos de aprendizaje. Unas primeras cuestiones se centran en saber si la evaluación:

a) Toma en cuenta las características del alumno y sus posibilidades.
b) Considera el contexto en el que la institución desarrolla su trabajo educativo.
c) Resulta útil para mejorar el aprendizaje del alumnado.
d) Sirve para mejorar la enseñanza que llevan a cabo los profesores.
e) Ofrece datos para conocer a los estudiantes.
f) Apoya el desarrollo y los ajustes precisos de los proyectos escolares.
g) Facilita pautas sólidas para promover innovaciones institucionales.

Si las respuestas son sinceras ante las preguntas planteadas, habrá que reconocer que con el examen como eje de toda actividad es difícil que los resultados sean afirmativos y positivos para las acciones educativas de la escuela, para el enfoque inclusivo de

la misma. Desde un modelo más cualitativo y formativo, podría variar el nivel de respuestas. Pero sigamos con esta evaluación inicial de la evaluación (una metaevaluación, al fin). A través del modelo evaluativo aplicado: ¿Se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Se mejora la calidad global del sistema educativo? ¿Para qué queremos aplicar la evaluación en nuestros sistemas educativos "obligatorios"? Si la evaluación, como cualquier otro elemento curricular, no sirve para mejorar, habrá que plantearse seriamente su eliminación del sistema educativo o su reformulación radical. Si para lo que se utiliza es para intentar homogeneizar o uniformar a la población y jerarquizarla desde que entra en la escuela, quizá incluso a los tres años de edad, insisto: mejor suprimirla. Salvo que esté pensada precisamente para esos fines, algo que, evidentemente, siempre se niega.

Quizá, en demasiadas ocasiones, cuando se evalúa, lo que se hace es:

a) Condicionar los procesos de aprendizaje.
b) Limitar y estandarizar los modelos de enseñanza (la metodología, en particular).
c) Comprobar exclusivamente los resultados obtenidos.
d) Clasificar a los alumnos y alumnas según sus aprendizajes (o memorizaciones).
e) Suspender o reprobar a los que no se ajustan al sistema establecido.
f) Destacar a los que mejor... ¿memorizan?
g) Marginar de la sociedad a "los diferentes".

Son pasos que se van sucediendo y que llegan, desafortunadamente, a esa marginación de los diferentes, que, al fin, somos todos, pero algunos con rasgos más singulares que los destacan de la mayoría del grupo. Evidentemente, con esta evaluación, aplicada en las aulas a la generalidad del alumnado, no se respeta ni favorece la diversidad, y, en consecuencia, no se implementa la educación inclusiva, sino que, aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén teniendo en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, la utilización de un examen puntual, único, igual para todos, siempre promoverá y prestigiará la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía de toda la población escolar, al margen de

sus talentos personales. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva. Insistiendo en la idea anterior, parece que el modelo de evaluación tradicional y persistente pretende marginar a los diferentes de la sociedad, en contra del discurso democrático (y muchas veces demagógico) que oficialmente se mantiene.

Por lo tanto, resulta imprescindible y urgente implementar un modelo de evaluación que resulte válido y útil para:

a) Conocer al alumnado.
b) Detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje.
c) Detectar las dificultades que debe superar.
d) Regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista.
e) Diseñar los refuerzos y adaptaciones necesarios.
f) Ajustar la forma de enseñar al modo de aprender de los distintos alumnos de cada grupo.
g) Valorar los *progresos* del alumnado en función de sus posibilidades.
h) Estimular a los alumnos valorando sus logros.
i) Innovar el currículum, en sus estrategias metodológicas, actividades, recursos...
j) Mantener la actualización y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
k) Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado.
l) Conseguir que toda la población se desarrolle e incorpore dignamente a la sociedad.
m) Atender a la diversidad del alumnado: por sus capacidades, sus talentos, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales, sus circunstancias singulares más o menos permanentes...
n) Incorporar la equidad al sistema educativo.

Parecen razones suficientes como para deducir que es urgente ajustar el modelo de evaluación para que, mediante su aplicación correcta y educativa, se mejore la calidad del sistema y se incorpore la equidad al mismo, logrando que esa buena calidad alcance a

toda la población, que es la que tenemos en las etapas obligatorias de enseñanza. Si bien es cierto que con las exigencias actuales en el mundo laboral es conveniente prolongar la educación hasta etapas superiores, al menos hay que proponerse seriamente que en la educación obligatoria cambien los modos de hacer en evaluación, de manera que cualquier alumna o alumno la termine con posibilidades de elegir su futuro, académico o profesional, el que prefiera (todos son buenos y necesarios para la sociedad). ¿A qué menos se puede comprometer un gobierno democrático que a garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todos los niños y jóvenes en edades de formación inicial? Reconozcamos que esta educación inclusiva, más justa, se conseguirá, en buena parte, abordando un modelo evaluativo que ofrezca respuestas coherentes con el perfil de ciudadano que se quiere conseguir y el modelo social oficialmente reconocido. La evaluación debe estructurarse de manera que respete los principios del diseño universal y que se apliquen, en su práctica, los ajustes razonables promovidos por la Convención de la ONU de 2006.

Evaluar para aprender: conceptos básicos

La consecuencia de la evaluación en su función de controladora de resultados de algo terminado que ya no es posible modificar, se suele situar al final del proceso de trabajo, ya sea en educación o en cualquier otra profesión en la que se quieran valorar, comparar o medir los productos realizados. En educación, concretamente, cuando se enumeran los elementos curriculares con objeto de elaborar, por ejemplo, una programación, se citan: competencias, objetivos, contenidos, metodología (con actividades y recursos didácticos) y evaluación. El situar la evaluación al final del proceso curricular está significando, de antemano, la función que le asignamos dentro del sistema o dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ubicada al final, el único objetivo de la evaluación es comprobar lo que se ha realizado con anterioridad o comparar lo propuesto con lo conseguido. Es decir, se le adjudica exclusivamente una función comparativa, verificadora o de comprobante último, como podía hacerlo Tyler (1973)[33]

[33] La primera edición es de 1950, realizada por la University of Chicago Press.

dentro de su concepción conductista del aprendizaje, o Wheeler (1976)[34] desde una perspectiva similar, sin pretender desmerecer el valor de su obra, que me parece excelente, si bien contextualizada en su tiempo. Este último autor, en *El desarrollo del currículum escolar* (1976: 36), expone:

> El proceso del currículum escolar consta de cinco fases:
> 1. Selección de metas, fines y objetivos.
> 2. Selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar esos fines, metas y objetivos.
> 3. Selección de los contenidos (materias) a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia.
> 4. Organización e integración de experiencias y contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y de la escuela.
> 5. Evaluación de la eficacia de todos los aspectos de las fases 2, 3 y 4 para alcanzar las metas detalladas en la fase 1.

Así, la evaluación es la herramienta de comprobación por excelencia, que está reconocida como tal y que, efectivamente, lo es y lo puede ser en muchos casos, pero haciendo hincapié en que no solo y según lo que se pretenda con ella. El objetivo de modificar el enfoque evaluativo es aprovechar las virtualidades que la evaluación ofrece al sistema y al profesorado como medio de conocimiento permanente, de atención a la diversidad del alumnado y de mejora continua de la calidad del proceso en el quehacer diario y, consecuentemente, en los resultados finales. En definitiva, poner la evaluación al servicio del aprendizaje, invirtiendo los términos actuales que ya quedaron citados y que siguen vigentes: todos los procesos al servicio de un modelo de evaluación. Por ello, es imprescindible situar la evaluación en el comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o desde el inicio del funcionamiento de una institución educativa, de manera que vaya ofreciendo información permanente acerca de la evolución, correcta o no, de las actuaciones previstas y, de acuerdo con los datos obtenidos de modo continuo, permita ajustarlas para mejorar esos procesos evaluados. Sin necesidad de llegar al final, cuando tienen ya muy mal arreglo, sobre todo si nos referimos al aprendizaje del alumnado. Incluso en las empresas con procedimientos más avanzados en su organización, ya no resultan válidas las evaluaciones del rendimiento establecidas por periodos de servicio

[34] La primera edición es de 1967, realizada por la University of London Press, Ltd.

y ajustadas a un calendario fijo. Afirman Hoffman y otros (2016: 81): "Las evaluaciones las dicta el objetivo o misión, no el calendario. Además, las típicas evaluaciones anuales no aportan ni de lejos información suficiente. Deberás fijar un sistema de controles periódicos para evaluar cómo va desarrollándose el periodo de servicio para ambas partes...". Se ve claramente que se propone un modelo de evaluación más continuado, con el que obtener información válida y secuenciada, de modo que resulte posible comprobar cómo se van cumpliendo los propósitos del empleado y de la empresa, para decidir el modo más pertinente de avanzar.

Siguiendo con el razonamiento acerca de la evaluación apropiada para el aula, siempre que comienza el desarrollo de una programación se parte de una hipótesis de trabajo que hay que corroborar, día a día, a lo largo de su aplicación con cada grupo de alumnos. Es casi seguro que habrá que modificar algunos de los puntos previamente establecidos, porque el alumnado de unos grupos y otros será diferente y puede requerir cambios razonables. Estos ajustes se realizarán tras haber evaluado su funcionamiento, no al azar. Se aplica, se observa el proceso habido, se toman datos de lo ocurrido, se comprueba el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, se evalúa y se decide si está bien o no, para dejarlo y reforzarlo en sucesivas ocasiones o cambiar lo necesario. Ese es un proceso racional y continuo de evaluación, que, además, permite mejorar en el día a día los procesos que se producen tanto en la forma de enseñar del profesorado como en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Para poder llevar a cabo este modelo de evaluación, dinámico, flexible y razonable (casi de puro sentido común), la evaluación no puede situarse al final del trabajo, sino que debe ir en paralelo a los procesos de enseñanza y aprendizaje previstos. Piénsese en la aplicación de cualquiera de las estrategias metodológicas expuestas en el capítulo anterior: aprendizaje basado en proyectos, en retos, asambleas, talleres, aula invertida, gamificación... ¿Se puede entender una evaluación final, sumativa, clasificadora, puntual, mediante exámenes...? Es imposible encajarla en el diseño curricular inclusivo que estamos proponiendo. Ni tiene ningún sentido, ni se puede (ni debe) llevar a cabo. Un ejemplo sencillo, en el que se comprueba la necesidad de disponer de un modelo de evaluación coherente con los principios defendidos: durante el di-

seño de una unidad didáctica o de una programación de un área o disciplina, se marcan las competencias y los objetivos en un primer momento, pues sabiendo hacia dónde vamos se hace posible trazar los caminos necesarios para llegar a esas metas previstas. ¿Qué contenidos son los más adecuados para alcanzar los objetivos señalados? Todo objetivo debe contar con unos contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) de trabajo, absolutamente necesarios como elementos de acción, de ejercitación, de conocimiento..., sobre los que apoyarse e ir desarrollando capacidades, asumiendo actitudes, adquiriendo competencias..., en definitiva, logrando paulatinamente la formación personal. A continuación, se suele decidir la metodología, es decir: ¿Cómo debo trabajar los contenidos para alcanzar los objetivos que deseo? ¿Con qué métodos, estrategias, utilizando qué recursos, mediante qué actividades? Y después, se aborda la evaluación para comprobar lo conseguido y, desgraciadamente, en la mayoría de los casos solo para eso.

En este planteamiento habitual, cuando se quieren valorar determinados propósitos, ya resulta imposible hacerlo, porque habría sido necesario prever estrategias metodológicas y actividades adecuadas que lo permitieran y, además, hubiera sido imprescindible evaluar durante el momento en que se llevaba a cabo la actividad. Después, ya no es posible. Otro ejemplo: se desarrolla una unidad didáctica en torno al "debate" como contenido principal. Entre los objetivos de aprendizaje se señalan: aprender lo que es un debate, buscar información en diferentes medios, respetar los turnos de palabra, respetar las ideas de los demás, ser capaz de escuchar con atención, de argumentar... Los contenidos y sus actividades consecuentes se centran en el debate: su estructura y su finalidad; la búsqueda de información en bibliotecas, hemerotecas, Internet; la entrevista como medio informativo; la elaboración de un documento-guía para la presentación de propuestas; la actitud de respeto a las ideas de otros; la valoración de otras propuestas... Esos objetivos perseguidos, que hay que valorar, solamente se evalúan cuando se ponen en práctica las actividades, es decir, durante el proceso de búsqueda de información o cuando se realiza el debate en el aula, también como ejemplos (Casanova, 2015).

Es decir, que lo que se pretende valorar supone una tarea previa de anticipación de una metodología activa con participación del alumnado e, igualmente, ha sido necesario proponer activi-

dades que favorezcan la observación acerca de cómo han trabajado los alumnos y cómo se manifiestan en una situación real de debate. En consecuencia, para optar por una u otra metodología, estrategias, recursos y actividades, hay que decidir antes qué aprendizajes se pretenden alcanzar con la unidad o con el proyecto y cómo deben evaluarse. Cuando llegue el momento final del trabajo, todos los aprendizajes relacionados con actitudes y procedimientos ya no podrán valorarse si no se han establecido de antemano las actividades adecuadas. Igualmente, para evaluar este proceso, también ha sido necesario prever las técnicas de recogida de datos y elaborar los instrumentos de evaluación (por ejemplo, una lista de control en la que aparezcan los aprendizajes observables y evaluables –competencias adquiridas, al fin–, para todo el alumnado de un grupo) que no solo sirvan para comprobar, sino que resulten útiles para hacer evaluación continua y, así, permitir el ajuste del proceso de enseñanza (con nuevas o diferentes actividades o recursos, por ejemplo) al del aprendizaje del grupo o al de cada alumno o alumna; es decir, que este planteamiento favorece un modelo de evaluación que facilita la mejora del proceso y, como consecuencia, la del resultado del aprendizaje y de la atención a las singularidades de cada alumno. Por otro lado, el contar con instrumentos de registro previamente elaborados, implica que se pueden utilizar como guía de trabajo docente, favoreciendo el abordar todo lo que se ha considerado necesario cuando se programó la unidad o el proyecto, sin olvidar nada y realizando su seguimiento de modo sistemático. Sintetizando este proceso descrito, la evaluación situada antes de optar por las estrategias metodológicas, permite llevarla a cabo de forma continua, rigurosa, planificada..., y resulta una herramienta eminentemente funcional como guión de trabajo (va indicando lo que decidimos hacer y organiza la acción) y como instrumento de mejora y adaptación del sistema a las características diversas del alumnado.

Desde esta perspectiva, se puede definir la evaluación como *un proceso de obtención sistemática de datos que ofrece información continua acerca del modo en que se produce la enseñanza y el aprendizaje, permite valorar el propio proceso y, en consecuencia, tomar medidas para ajustarlo y mejorar la calidad del aprendizaje, de la enseñanza y, en definitiva, del conjunto del sistema educativo.*

Resumiendo, tras la conceptualización evaluativa, resalto nuevamente las ventajas que presenta para el aprendizaje de todo el alumnado y también para el que tiene alguna característica especial, ya que la evaluación se convierte en un proceso paralelo y unido al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y, por ello, facilita la adopción de medidas inmediatas para superar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados. Así mejoran los procesos, no evaluando después de dos o tres meses de enseñanza y aprendizaje (que se habrá producido o no, no se sabe) y que, *a posteriori*, tienen muy mala solución. Aunque un alumno no aprenda, el profesor sigue avanzando, por lo que el alumno cada día entiende menos lo que ocurre en el aula… (ver ilustración 7), hasta que desconecta porque no puede seguir, o se ausenta y se excluye del sistema porque resulta inútil su presencia física en el mismo. La inclusión en el aprendizaje constituye la clave para el éxito de todos, pero exige que profesores y alumnos interactúen permanentemente para lograr un progreso continuo y secuenciado.

Ilustración 7: ¿Evaluación continua?



Con la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje dinámico, interesante, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás. Si un alumno se siente valorado, se motiva para continuar aprendiendo. Porque aprende. Y también el profesorado encuentra razones para el propio perfeccionamiento. Porque se ve gratificado con el éxito de su trabajo. Todos avanzan, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente... Esa es la finalidad de la educación y, en este caso concreto, de la evaluación como elemento curricular, pues cuando se hace bien satisface a todos los implicados y ofrece un futuro con esperanza de mejora permanente.

Los *objetivos de la evaluación*, por lo tanto, ya no se limitan a la comprobación de unos resultados pobres y resumidos en conocimientos memorizados, y a decidir si un alumno promociona o titula, o no. Este es un planteamiento muy simplista para la complejidad que implica el proceso educativo de una persona. Ya resulta utópico pretender valorar todo lo que aprende un alumno, dado que es algo incontrolable, más en esta sociedad que ofrece tantas oportunidades de acceso a la información; pero, además, intentar hacerlo mediante una única prueba escrita, resulta surrealista. Habrá que obtener, en consecuencia, otras virtualidades de la evaluación, entendiendo que resulta imprescindible para:

- Conocer la situación de partida, al comenzar un proceso de aprendizaje.
- Diseñar el desarrollo de la enseñanza, para que se alcancen los aprendizajes previstos.
- Ajustar progresivamente ese proceso, en función de los aprendizajes parciales que se vayan obteniendo:
    - Detectando fortalezas en cada alumno
    - Detectando áreas de mejora
- Valorar lo conseguido al final del proceso realizado
- Adoptar medidas de mejora

Parece obvio afirmar que evaluar no se identifica con examinar. El cambio en la evaluación y la funcionalidad con que se apli-

que obliga a modificar los procedimientos para llevarla a la práctica. Si la evaluación debe ser descriptiva, formativa..., en definitiva, inclusiva, todos los medios mediante los que se implemente deben poseer también esas mismas características.

Metodología de la evaluación

Sin entrar a detallar cada uno de los métodos, técnicas o instrumentos que es posible utilizar para realizar una evaluación más humanística y mejor adaptada a la educación inclusiva, sí quiero dejar constancia de ellos en un esquema, adaptado desde otros anteriores (Casanova, 2016), para iniciar un camino nuevo de aplicación evaluativa que se corresponda de forma coherente con esa transformación que exige la inclusión dentro del sistema educativo.

Es fácil comprobar que están disponibles múltiples formas prácticas que conducen a obtener datos suficientes para evaluar, sin necesidad de echar mano reiterada y repetitivamente del consabido examen, aunque también aparezca contemplado en la figura 16 como cuestionario, pues este se puede aplicar tanto a encuestas para la evaluación de Centros como de forma individual para constatar el logro de determinados objetivos por parte del alumnado. En cualquier caso, es un posible procedimiento de evaluación, que puede aplicarse o no y, en ningún caso, imprescindible en la educación obligatoria e inclusiva.

Hay que utilizar técnicas e instrumentos diferenciados (observación, entrevista, sociometría..., anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionario, sociograma, diario, grabación, portafolios...) que ofrezcan amplias posibilidades de obtener datos más cualitativos y secuenciados del aprendizaje que se produce día a día y que permiten conocer de forma profunda la evolución de la persona que se educa. Esto favorece y facilita la adecuación, en cada momento, del trabajo docente a la singularidad del alumno. Es posible haber elaborado un registro (lista de control) donde se vayan anotando los procesos de aprendizaje de la mayoría de los alumnos y alumnas y, sin embargo, disponer en paralelo de otro (escala de valoración), individualizado, para hacer el se-

guimiento de un alumno con necesidades educativas especiales, con alta capacidad intelectual, por ejemplo.

Figura 16: Metodología de la evaluación

Paradigma evaluador	Cualitativo
Método	Inductivo Descriptivo
Técnicas	De recogida de datos: Observación Entrevista Encuesta Sociometría Fotovoz Trabajos del alumnado De análisis de datos: Triangulación Examen de contenido
Instrumentos	Anecdotario Lista de control Escala de valoración Cuestionario Sociograma/Psicograma Diario Grabación Fotografía

El portafolios: reflexión sobre la historia personal de aprendizaje

El informe de evaluación

Fuente: Adaptado de Casanova (2016: 137)

Pueden combinarse, porque de ningún modo resultan incompatibles. Los trabajos que se aborden serán los mismos dentro de un grupo heterogéneo de alumnado, pero las actividades pueden ser diferenciadas, de acuerdo con las necesidades y la situación de cada alumno. Se trabajará en grupos pequeños, en los que unos aprenden de otros, el maestro observa, orienta y anota lo más significativo, y va introduciendo, evolucionando y avanzando un modelo educativo que promueve la inclusión y la calidad, gracias a planteamientos evaluativos correctos y respetuosos de la diversidad.

Me detengo, no obstante, en una breve reflexión sobre el portafolios, pues todavía no está implantado suficientemente y, sin embargo, constituye un instrumento eficaz y evidente del progreso educativo de cada alumno, dado que supone una evidencia fehaciente de todo lo que va alcanzando y, como es lógico, permite que tanto el profesorado como las familias puedan valorar lo conseguido sobre los trabajos directos elaborados a lo largo de los años de escolaridad.

Habitualmente, se denomina portafolios al conjunto de documentos (de variado tipo) que reflejan la evolución educativa de un estudiante a lo largo de su estancia en un Centro educativo (Klenowski, 2004). Por ello, aparecen en el mismo tanto los trabajos directos del alumno o la alumna, como los informes de evaluación elaborados por el profesorado o los distintos registros llevados a cabo a lo largo de toda su escolaridad. En definición de Arter y Spandel (1992: 36), el portafolios es "una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolios, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba para su autorreflexión".

El portafolios, por lo tanto, es una muestra rica, una exposición de trabajos secuenciados a lo largo del tiempo, que resulta totalmente expresiva del proceso de aprendizaje del alumno, con sus dificultades y sus avances claramente explícitos. Este procedimiento de constancia evaluativa supone un progreso sobre el tradicional "expediente personal del alumno", en el que solo aparecen calificaciones o informes cualitativos, pero, siempre, datos transmitidos a través de la mirada del profesor, más o menos subjetiva o contrastada. En el portafolios se pueden recoger ambos enfoques, ya que se mantienen tanto los trabajos del alumno como los informes del profesorado, dejando constancia del modo en que se fue evaluando el progreso en el aprendizaje por parte de los docentes que intervinieron, en cada momento, en el quehacer educativo del aula. Se convierte, así, en "informe" descriptivo y rico de la evolución de un alumno en su recorrido vital y estudiantil, lo que incrementa notablemente el valor de la evaluación continua y formativa, pues, de acuerdo con la definición manejada, el propio alumno participa en la selección de trabajos y reflexiona

acerca de sus logros personales: esto supone incorporar la evaluación (también la autoevaluación) al proceso de aprendizaje y, como complemento obligado, al de la enseñanza.

Si es importante e imprescindible mantener la documentación que garantice el registro de la vida académica de una persona, la información que puede facilitar el portafolios me parece mucho más interesante desde el punto de vista didáctico-pedagógico. Para un docente, constituye la evidencia de aquello de lo que es capaz su alumno, de las estrategias que aplica para aprender, de las competencias que ha adquirido, de su autoestima e intereses, de la visión que tiene de sus aprendizajes...; en definitiva, es la fotografía permanente del proceso de aprendizaje y del resultado alcanzado y, por lo tanto, el reflejo, igualmente, de la validez de la enseñanza llevada a cabo.

Pasando al apartado de instrumentos de evaluación, quiero destacar uno que resulta sumamente útil para la recogida de datos sistemática durante los procesos de aprendizaje: la lista de control, de la que presento un ejemplo relacionado con la competencia de aprender a aprender (figura 17), que pueda servir de pauta para comenzar a evaluar formativamente este importante aprendizaje que garantiza la continuidad del mismo a lo largo de la vida y, además, constituye la base para el éxito personal en las tareas que cada uno aborde.

La lista de control consiste en un cuadro de doble entrada, en el que aparecen los indicadores de aprendizaje (en este caso, de la competencia) verticalmente, y en horizontal, los alumnos de un grupo. En el recuadro que señala el cruce del alumno con el indicador, se va anotando el momento de progreso en el que se encuentra (en blanco, si no ha logrado nada; 1, si lo está iniciando; 2, si avanza adecuadamente; 3, si ya lo ha conseguido, por ejemplo). Elaborando una lista de control para cada periodo en el que debe entregarse información escrita a las familias y al propio alumno (dos, tres meses), resulta sencillo ofrecer esa información con gran detalle, pues está cumplimentada de modo continuo y, siempre que sea posible, triangulada (contrastada) con otros profesores que trabajan con el mismo grupo. Esto último es especialmente importante cuando lo que se evalúa no son meros conocimientos memorísticos, sino competencias relacionadas con los procedimientos y las actitudes o valores, como en el caso que aparece como ejemplo.

Esta lista de control es una pauta de cómo pueden elaborarse las necesarias para el resto de las competencias; solamente es una propuesta para realizarlas, en ningún caso exhaustiva, pero sí indicativa del proceso que es posible implementar para ir evaluando por competencias (aunque con distinto grado de exigencia en cada una de ellas, en función del momento, edad o nivel en que se evalúen) durante los años de la escolaridad obligatoria. Como antes decía, la anotación sistemática de datos en relación con estos aprendizajes parciales que conducirán al dominio del "aprender a aprender", permite evaluar formativamente, pues cada semana se puede revisar cómo progresan los alumnos en relación con determinados indicadores, lo cual permitirá poner en práctica las actividades de refuerzo que se consideren adecuadas para superar la situación, en su caso. Como es obvio, también favorece la evaluación del proceso de enseñanza, pues si alguno de los indicadores no es alcanzado por ningún alumno, el docente deberá revisar de inmediato la programación y el modo en que se lleva a cabo, pues deben estar fallando los recursos, los tipos de actividades..., o, simplemente, el momento en que se pretende que sea aprendido, cuando, a lo mejor, hay que dejarlo para una etapa evolutiva posterior.

Figura 17. Modelo de lista de control para evaluar la competencia de aprender a aprender

El alumno / La alumna:	Al. 1	Al. 2	Al. 3	Al. 4
Es consciente de lo que tiene que aprender				
Sabe lo que puede hacer de forma individual				
Sabe que necesita colaboración de otras personas para alcanzar ciertos aprendizajes				
Muestra interés por aprender				
Se plantea preguntas ante los nuevos aprendizajes				
Estudia la posibilidad de diferentes soluciones para un problema				
Elabora el resumen de un texto correctamente				
Distingue las ideas principales de las secundarias en un texto				

(Cont.)

El alumno/La alumna:	Al. 1	Al. 2	Al. 3	Al. 4
Sabe elaborar un gráfico				
Sabe interpretar un gráfico de diferentes materias de aprendizaje				
Averigua los recursos que precisa para dominar un aprendizaje				
Mantiene la atención				
Ejercita la memoria				
Se concentra ante la tarea				
Cuida la expresión lingüística				
Domina la comprensión lectora				
Es curioso con los acontecimientos de su entorno				
Utiliza diferentes medios para obtener información: – TIC – Prensa – Radio – TV – Biblioteca – Hemeroteca…				
Selecciona la información				
Es crítico ante la información				
Convierte la información en conocimiento				
Relaciona los nuevos conocimientos con los anteriores				
Cumple las metas planteadas: – A corto plazo – A medio plazo – A largo plazo				
Es perseverante en el aprendizaje				
Aplica las TIC para mejorar su aprendizaje				
Se autoevalúa				
Acepta sus errores				
Aprende de y con los demás				

Fuente: Adaptado de Casanova (2012: 169-171)

En cualquier caso, se puede afirmar que con el tipo de instrumentos que aparece en la figura 17 para la obtención de datos, se hace realidad la educación inclusiva a través de una evaluación coherente y personalizada, pues no se pierde indefinidamente a ningún alumno por el camino del aprendizaje, ya sea por ritmo más lento, ya sea por una dificultad específica, ya sea por alguna discapacidad o por desconocimiento del idioma... De forma continuada se constata cómo se va produciendo el proceso de aprendizaje y se está a tiempo de superar lo que sea necesario. En síntesis, la evaluación inclusiva favorece la adaptación del sistema al alumno, que es de lo que se trata en este modelo.

El informe de evaluación personalizado

Después de realizado el trabajo previsto y obtenida la información sobre el aprendizaje adquirido mediante las anotaciones pertinentes y continuas en cualquiera de los registros establecidos de antemano, de forma descriptiva, como puede ser la lista de control de la figura 17, no resulta difícil elaborar un informe para las familias y para el propio alumno en el que se ofrezcan resultados más amplios que los que se muestran habitualmente, y en los que solo suelen aparecer las áreas o materias y una calificación escueta al lado de cada una (bien un aprobado, notable, etc., o un número equivalente, que no explica nada ni sobre el proceso seguido ni sobre el nivel conseguido).

Para ello, es conveniente disponer de un modelo de informe general, elaborado en el Centro, para el ciclo, el curso o la etapa educativa de que se trate –en lo que se refiere a formato y tipos de información que se recogerán en el mismo–, y decidir para cada área y trimestre (o periodo de tiempo en el que se entregue el informe) los aprendizajes (a ser posible formulados en términos de competencias) que se deberían haber logrado durante el tiempo que abarca la citada información. Ante esta propuesta, caben, entre otras, dos opciones para su cumplimentación:

a) Dejar dos líneas en blanco debajo de cada aprendizaje, donde el profesor redacte un comentario en el que describa el nivel alcanzado por el alumno (figura 18).

b) Evaluar cada aprendizaje con los términos establecidos legalmente (aprobado, sobresaliente, 5, 8, etc.) (figura 19).

En ambos casos conviene dejar espacio al final de las valoraciones realizadas, para incorporar las observaciones que se consideren adecuadas para seguir mejorando el proceso de aprendizaje del alumno, con la colaboración activa de la familia en la educación de su hijo, puesto que conoce, en todo momento, su nivel de progreso en el camino de formación emprendido, al igual que las dificultades que debe superar. También es útil para el propio alumno, pues le permite contrastar su autoevaluación o su simple opinión de lo que aprende y cómo lo aprende, con lo que el profesor valora de su proceso educativo.

Adjunto también, parcialmente, un informe utilizado en Educación Infantil (figura 20), en el que se ponen de manifiesto los aprendizajes-competencias que los alumnos van logrando en su quehacer diario del aula. En este caso, la observación de la maestra o el maestro es la fuente básica para la obtención de datos, si bien aplicada a las múltiples actividades que propone cada día para llevar a cabo en la clase y, por supuesto, contando con registros rigurosos en los que anotar los avances de cada niño.

Creo que todo profesional de la educación, con estas pautas de actuación en el aula, dispone de información suficiente como para comenzar, ya, a variar las prácticas poco inclusivas que esté llevando a cabo e ir caminando hacia la educación válida y actual que ayudará a mejorar la calidad de los sistemas, contribuyendo eficazmente a que toda la población disponga de las oportunidades que se merece en la sociedad actual. No obstante, la formación del profesorado es una tarea inacabada, por supuesto. El mundo cambia, el conocimiento se renueva y los docentes tienen la obligación de estar al día para ofrecer el saber más útil y actualizado a sus alumnos y alumnas. Será la única forma de conseguir sistemas que vayan por delante de las necesidades personales, nunca con décadas de retraso con respecto a los avances existentes, como ocurre en más de una ocasión en nuestros días.

Figura 18: Modelo de informe de evaluación descriptivo

Modelo de informe de evaluación

Area de Lengua y Literatura

* *Comunicación oral*
    * Expresa sus ideas con claridad
    ....
    ....
    * Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel
    ....
    ....
    * Lee con entonación y ritmo adecuados
    ....
    ....
    * Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta
    ....
    ....
    * Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás
    ....
    ....
* *Comunicación escrita*
    * Redacta descripciones sencillas de personas, animales y cosas
    ....
    ....
    * Resume narraciones cortas
    ....
    ....
    * Sabe usar los signos básicos de puntuación
    ....
    ....
    * Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel
    ....
    ....
    * Conoce el orden alfabético
    ....
    ....
    * Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación
    ....
    ....

Fuente: Casanova (2016: 190)

Figura 19: Modelo de informe de evaluación

Modelo de informe de evaluación

Área de Lengua y Literatura

* *Comunicación oral*

  * Expresa sus ideas con claridad ....
  * Utiliza el vocabulario adecuado a su nivel ....
  * Lee con entonación y ritmo adecuados ....
  * Comprende el sentido general de las lecturas en voz alta ....
  * Valora la comunicación oral como medio fundamental para relacionarse con los demás ....

* *Comunicación escrita*

  * Redactada descripciones sencillas de personas, animales y cosas ....
  * Resume narraciones cortas ....
  * Sabe usar los signos básicos de puntuación ....
  * Domina la ortografía básica correspondiente a su nivel ....
  * Conoce el orden alfabético ....
  * Valora la corrección en la escritura como medio de comunicación ....

Fuente: Casanova (2016: 191)

HÁBITOS SOCIALES Y VALORES ÉTICOS.

HABLA DE SÍ MISMO CON UN CONCEPTO POSITIVO Y AJUSTADO		Identifica sus posibilidades y limitaciones
COLABORA EN TAREAS CONJUNTAS	( )	Comparte, respeta.
ACEPTA NORMAS Y REGLAS	( )	Voluntariamente, con rapidez, participa en el establecimiento de ellas.
RESPETA A LOS DEMÁS	( )	En el juego, cuando hablan, sentimientos y necesidades de los otros
MUESTRA RESPONSABILIDAD	( )	Planifica y cumple, acepta dificultades
ES AUTÓNOMO EN SUS ACTUACIONES	( )	Muestra seguridad
AYUDA CUANDO LE NECESITAN.	( )	Voluntariamente, reclamado

Fuente: Ibáñez Sandín (2010: 67)

EVALUAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Evaluaciones educativas internas y externas

Evidenciado ya el papel decisivo que ocupa la evaluación dentro de los sistemas educativos, hasta el punto de dirigirlos implícitamente a través tanto de la propuesta de procedimientos determinados (como son las pruebas escritas puntuales o exámenes), como del establecimiento de estándares de aprendizaje de los que se dice, de modo explícito, que serán la referencia para la elaboración de esas pruebas externas que se aplicarán en concretos momentos del sistema, hay que plantearse la necesidad de evaluar la educación inclusiva y el modelo más idóneo para ello.

En el discurso que promueve las evaluaciones externas, nacionales e internacionales, aparece una falacia clarísima: se afirma con rotundidad que los países que aplican pruebas externas al sistema mejoran sus resultados ostensiblemente. Ojalá fuera cierto. La verdad es que no mejora la calidad del sistema. Lo que mejora es el resultado de esa prueba que, cada año y reiteradamente, se aplica. Es decir, cuando se elabora un modelo de prueba, el primer año pueden aparecer unos resultados mediocres o deplorables en la enseñanza de la ciudad, el estado o el país en cuestión. El segundo año ya no ocurre lo mismo, porque la dirección de los Centros se encarga de que su alumnado se entrene convenientemente en la resolución del tipo de prueba ya conocido y que se repetirá doce meses más adelante. En la siguiente ocasión "la calidad del sistema" ha mejorado milagrosamente, aunque entrando en la realidad del aula haya empeorado de forma considerable, al obligar a maestros y alumnos a perder un tiempo valiosísimo en realizar tareas, en muchas ocasiones inútiles para nuestra sociedad (por ejemplo, hacer dictados), pero que como aparece en la prueba externa, ayudará a que el éxito se demuestre fehacientemente.

La disyuntiva del docente está en dedicarse a educar como debe o a entrenar o amaestrar a sus alumnos para que aprendan a superar todo tipo de pruebas que puede caerles periódicamente.

Bien, pues a pesar de estos inconvenientes, las evaluaciones externas han llegado y, de momento, no parece que tiendan a suprimirse en ninguno de los países en los que se aplican. Todo lo contrario. Cada año que pasa, son más los que se inscriben en

esta competición establecida a nivel internacional, quizá por los muchos intereses creados en torno a esas evaluaciones.

La solución se encontrará, por un lado, en relativizar y saber manejar los datos que ofrezcan esas evaluaciones sin que supongan tragedias nacionales, ni depresiones masivas entre el profesorado. ¿Por qué? Porque en ellas se comparan realidades de países totalmente diferentes, porque cada Centro es un mundo distinto al que hay que atender en función de sus características y porque los propósitos educativos de unos y otros no coinciden en muchos casos, o ni siquiera se trabajan iguales contenidos o competencias en los grados en los que la prueba se aplica. Además, la prueba se elabora en un país y con una mentalidad, que no será ni parecida a las condiciones de vida del resto de países en donde se aplica.

La segunda respuesta, desde mi punto de vista, consiste en crear una fuerte y consolidada cultura de evaluación en cada Centro, de manera que las evaluaciones internas de los mismos sean una *realidad* permanente. En este caso, los protagonistas de la evaluación son también los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje, pues será toda la comunidad educativa la que colabore *en ella* con una participación activa y comprometida. Y ahí es donde radica el éxito o el fracaso tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Ahí se logra o no la calidad educativa de la que tanto se *habla* y que *tanto* se *persigue, no sé si de forma* acertada. Creo que, en muchos casos, ese trabajo se hace por caminos erróneos, que nunca conducirán a la meta pretendida. Bueno, a veces esa meta está concebida también de manera equivocada, por lo que se ponen en práctica procedimientos de mejora que, según algunos directivos de la educación van a contribuir a superar determinadas situaciones de insuficiencia, y cuando se aplican pruebas externas correctamente elaboradas para valorar las competencias de la población estudiantil, resulta que se ha retrocedido en lo conseguido desde la valoración anterior.

En definitiva, se trata de utilizar adecuadamente los datos de la evaluación externa comparándolos con los obtenidos en la evaluación interna, de manera que enriquezcan las percepciones de cada comunidad escolar y la ayuden, realmente, a mejorar su educación. Las comparaciones con escuelas de otros países o de otras zonas culturales, muy distanciadas en la realidad, resultan ineficaces. Y su publicación, mal interpretada casi siempre por los

medios de comunicación, perjudica enormemente el trabajo de muchos docentes que consiguen resultados espectacularmente positivos de su alumnado, aunque no logren integrar ese *ranking* mundial generalizado.

Otra realidad negativa para la educación inclusiva frente a las pruebas externas estandarizadas es que este modelo asume que su alumnado es todo diferente: por intereses, por origen social, por etnia, por lengua, por capacidad, por cultura, por talento, etc. Es la educación aceptada como mejor para la persona y para la sociedad y no vamos a cambiarla. Pero llega el momento de la evaluación externa y si la escuela no quiere "bajar del puesto obtenido en el *ranking*", elimina a determinados alumnos de la evaluación, que no participan en ella, desaparecen. Unas veces, de forma más o menos autorizada o inculcada legalmente (es decir, por indicación de la Administración correspondiente), y otras sin que nadie se entere más que los interesados y sus familias. Es decir, que lo inquietante en estos casos es que, al fin, el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje de cualquier tipo, nunca se evalúa con parámetros externos al Centro. Nadie sabe cómo está funcionando esa institución en cuanto a la calidad educativa que ofrece al alumnado con necesidades de apoyo específico.

Se acepta la educación inclusiva, pero no se supervisa, ni se controla, ni se comprueba si la misma se está aplicando adecuadamente, o el alumnado con mayores necesidades está siendo desatendido sistemáticamente. Por ello, a pesar de los inconvenientes que plantee la evaluación externa, considerando que lo que no se evalúa no se valora por parte de la sociedad y, en consecuencia, desaparece del sistema, habrá que exigir que si se continúa aplicando, incluya indicadores para evaluar la idoneidad del modelo inclusivo de educación implementado.

Desde ese enfoque, creo que hay que proponer que se evalúe externamente la inclusión, para que esos alumnos y alumnas no queden librados a la buena voluntad de unos pocos y se dé la circunstancia de que no lleguen adonde pueden, porque sus resultados no cuentan socialmente. Este alumnado también puede y debe alcanzar excelentes resultados, si bien considerando su situación y posibilidades iniciales y respondiendo a pruebas específicas en función de la meta a la que puede y debe llegar. Como es obvio, en algunos casos no será una evaluación en la

[illegible] se pase idéntica prueba para todos, pero sí se podrán realizar bloques de pruebas que sean aplicadas convenientemente en los distintos Centros. En otros casos, será posible mantener el mismo tipo de prueba y solamente habrá que implementar los recursos oportunos para que determinados alumnos la puedan realizar. Y en otros, únicamente será cuestión de "tiempos" o "espacios" diferentes a los de la mayoría. De ese modo, no tan complejo, se puede mantener la evaluación del conjunto del alumnado de una escuela, valorando todo el trabajo que se hace en el mismo por parte de su equipo profesional y de la comunidad educativa, en su caso. Y esos resultados completos de los alcances de la educación inclusiva pasarán a englobar la valoración total de la escuela. Y constituirán un mérito específico para la misma, incrementando la puntuación media obtenida, con las ponderaciones que haya que aplicar para valorar correctamente el mayor esfuerzo docente y el excelente trabajo pedagógico aplicado a la diversidad de su alumnado. Toda la sociedad podrá así conocer y reconocer ese mérito docente, que por lo general pasa inadvertido.

Como, además, las evaluaciones externas deben ser útiles (como todas) para ofrecer datos relacionados tanto con los puntos fuertes de un Centro como con sus áreas de mejora, la información que se reciba podrá aplicarse en un plazo razonable de tiempo para avanzar en el camino emprendido hacia la inclusión. Si no hay evaluación externa de la educación inclusiva, se priva a la institución de los resultados obtenidos en relación con otros Centros similares y con el funcionamiento de muchos elementos de su organización, diseño curricular..., o medidas específicas implementadas para la atención inclusiva de todo su alumnado, que podrían mejorar si se dispusiera de ellos.

Si la realidad social nos tiene inmersos en estos avatares evaluativos, evaluemos todo, porque lo que dejemos al margen no se tomará en cuenta, no importará atenderlo o no. Y ese es un riesgo claro que veo en los planteamientos actuales de las evaluaciones, nacionales e internacionales. Que aboguemos por la escuela inclusiva y dejemos fuera de nuestros intereses los rasgos importantes de esa inclusión, es una incoherencia que llevará a desprestigiar el modelo elegido y a segregar educativa, cultural y socialmente al alumnado que, en aras de una mejor formación, estamos recibiendo en estas escuelas.

Propuestas sobre evaluación en educación inclusiva

Durante las últimas décadas han aparecido trabajos, más o menos teóricos o aplicados, relativos a la realización de evaluaciones que apoyen la implementación de la educación inclusiva. Se han publicado como estudios, experiencias o investigaciones llevados a cabo en diferentes ámbitos (Murillo, 2003; Duk Homad y Narvarte Equiluz, 2008; Iglesias, 2009; Lledó y Arnáiz, 2010, etc.), si bien va a destacar el *Index for Inclusion* o *Índice para la inclusión* (en adelante, *Index*), de Booth y Ainscow (2000)[35], por el rigor y la comprensividad de su planteamiento, que ayuda a evaluar, por supuesto, pero también –como suele ser habitual– sirve de guía de trabajo para la comunidad educativa que apuesta por este modelo educativo, al mostrar múltiples indicadores, preguntas o procedimientos que ofrecen caminos variados para avanzar en la línea propuesta. Como afirma Ainscow, el *Index* pretende apoyar a los Centros a conocer en qué lugar o momento están en relación con su proceso de inclusión y con respecto a la exclusión, de manera que sea posible avanzar tanto teórica como prácticamente. Evidentemente, con el instrumento de trabajo ofrecido, el conjunto de la comunidad educativa puede revisar (supervisar) cómo se está llevando a la práctica lo previsto y colaborar en el desarrollo de nuevas políticas para mejorar la escuela, referidas a las dimensiones e indicadores que se han seleccionado en el *Index* al que aludimos.

La aplicación del *Index* supone un proceso de evaluación interna de los Centros, en los que deben participar todos los sectores que intervienen en ellos, dado que uno de los factores importantes de lo que propone es convertir las escuelas en comunidades de cooperación que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación para todos.

El proceso de trabajo con el *Index* se plantea en cinco fases:

1. Inicio del proceso del *Index*.
2. Análisis del Centro educativo.
3. Elaboración de un plan de mejora escolar con orientación inclusiva.
4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora.

[35] Las referencias se harán a la tercera edición revisada de la obra, publicada en Madrid en 2015.

5. Evaluación del proceso del *Index*.

Se presenta, por tanto, como una propuesta cíclica que, cuando finaliza un primer intento de implementación se evalúa para volver a comenzar con nuevas mejoras, en función de los resultados habidos durante el proceso y al final del mismo. Implica un compromiso por parte de toda la comunidad educativa y una reflexión permanente sobre el trabajo inclusivo que se lleva a cabo, de manera que la mejora debe resultar progresiva y continua, que, al fin, son las virtualidades que se consiguen con la aplicación de la evaluación con un enfoque eminentemente formativo.

Propone el *Index* tres dimensiones para trabajar y evaluar:

Dimensión A: Creando culturas inclusivas.



Con esta dimensión se pretende la creación y organización de una comunidad educativa segura, colaboradora y estimulante, en la que todos sus miembros sean valorados; estas altas expectativas sobre cada persona constituyen el fundamento para que se alcancen mayores niveles de logro. Se desarrollarán, por tanto, valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, estudiantes, familias.... para transmitirlos a los nuevos integrantes de la comunidad educativa. Esta cultura derivará en las decisiones relacionadas con las políticas educativas de la escuela y en los procedimientos del quehacer diario. El aprendizaje se basa, igualmente, en el proceso continuo de innovación en el que la institución está inmersa. La dimensión A presenta, a su vez, dos secciones: 1) Construyendo comunidad; y 2) Estableciendo valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

Esta dimensión pretende que la educación inclusiva se encuentre en el centro del proceso de innovación, impregnando todas las decisiones que se adoptan para que mejore el aprendizaje con la participación de todos los estudiantes. El "apoyo" se define como cualquier actividad que incrementa la capacidad del Centro para atender a la diversidad de sus alumnos. El conjunto de las modalidades de apoyo se enfoca hacia el desarrollo del alumnado. La dimensión B se desagrega en dos secciones: 1) Desarrollando un Centro escolar para todos; y 2) Organizando el apoyo a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas

A través de esta dimensión, la cultura y las políticas inclusivas deben reflejarse en las prácticas del Centro, es decir, en las actividades del aula y en las extraescolares, de manera que el alumnado se encuentre motivado para el aprendizaje y se reconozca la experiencia de los estudiantes fuera del propio Centro. El profesorado debe movilizar tanto los recursos de su institución como los de la comunidad en la que se ubica. La dimensión C contiene dos secciones: 1) Construyendo un currículum para todos; y 2) Orquestando el aprendizaje.

En cada una de las secciones citadas aparecen varios indicadores para evaluar el estado de la situación del Centro, de manera que se favorezca la reflexión y la toma de decisiones para la mejora. Y a partir de cada indicador, se ofrecen varias preguntas que facilitan su evaluación adecuada.

Otra propuesta que quiero dejar recogida en estas páginas, relacionada con el desarrollo de indicadores sobre la evaluación inclusiva en Europa, es la elaborada a través de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2009)[36]. En este trabajo participaron veintitrés países europeos para desarrollar una metodología que derivara en indicadores nacionales y extrapolables al ámbito de Europa. Formulados estos indicadores, se pretende hacer posible la comparación constructiva y el aprendizaje mutuo entre los países para favorecer y promover la educación inclusiva en todos ellos.

En principio, se seleccionaron catorce áreas importantes para evaluar, que luego quedaron reducidas a las tres consideradas como más significativas: Área de Legislación, Área de Participación y Área de Financiación. En cada una de estas áreas se señalaron algunos requisitos: seis para el área de legislación, cuatro para la de participación y cuatro para la de financiación. A partir de los mismos, se formularon los indicadores para su evaluación. Expongo dos ejemplos para que se entienda mejor el procedimiento propuesto y se comprenda su viabilidad y eficacia en orden al objetivo pretendido.

El requisito 4 del área de legislación, dice: "La legislación educativa se encamina hacia la calidad de la formación y la profesio-

[36] Ahora denominada Agencia Europea para las necesidades especiales y la educación inclusiva.

nalización de los docentes, los psicologos, el personal no docente, etc., con especial atención a la diversidad" (2009: 27). Para evaluar este requisito se proponen cinco indicadores, entre los cuales destaco dos como ejemplo:

- "Se apoya a los docentes y a otros profesionales para que desarrollen sus conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la inclusión, de modo que estén preparados para atender todas las necesidades del alumnado/estudiantes en la enseñanza ordinaria".
- "Los docentes planifican, enseñan y evalúan en grupo" (2009: 29).

El requisito 2 del área de la participación señala: "Pautas en el currículum nacional, si lo hay, que faciliten la inclusión de todo el alumnado/estudiantes" (2009: 27). Para evaluar el requisito, aparecen dos indicadores:

- "Se establecen normas para adaptar el currículum a las necesidades educativas individuales".
- "Se establecen normas para que los currículos atiendan a las necesidades de la vida cotidiana del alumnado/estudiantes y no solo de la académica" (2009: 32).

El carácter de esta segunda propuesta se dirige, obviamente, a políticas nacionales en general, menos aplicable directamente a los Centros educativos. Si se quiere desarrollar adecuadamente para aplicarlo en la práctica de los Centros, se haría preciso establecer otros muchos indicadores, de carácter más relacionado directamente con la educación inclusiva, para constatar hasta qué punto las políticas se reflejan en la práctica, cómo se desarrolla la educación inclusiva y cuáles son sus consecuencias reales.

Evaluación de la educación inclusiva en la actualidad

Partiendo de que el diseño curricular es el eje sobre el que gira la educación institucional, pues en él se plasman los principios básicos y metas de la educación que propone, es en ese diseño, a nivel nacional y a nivel escolar, en el que habrán de tomarse en cuenta y recogerse las fórmulas para que la educación

inclusiva se lleve a la práctica. Es decir, que el Diseño Universal para el Aprendizaje tendrá que reflejarse en toda la organización y currículum de los Centros docentes, con las consecuencias derivadas de sus principios en cuanto a las exigencias de trabajo colaborativo del profesorado y de la creación de comunidades de aprendizaje en las que todos contribuyan al desarrollo de culturas inclusivas, ofreciendo una educación coherente para la sociedad democrática y, por lo tanto, inclusiva que se persigue. El niño se encuentra en el centro de la acción. Como plasma el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (1996) en Te Whariki (currículo para la atención y educación de la primera infancia), los niños son "el depósito de las enseñanzas de ayer, la mejora de los sueños de hoy y la encarnación de las aspiraciones para mañana" (citado en Carr y Rameka, 2010). Para que se cumplan esos sueños y esas aspiraciones, la sociedad inclusiva debe ser un hecho cierto, que se alcanzará mediante el compromiso de todos con una educación que asuma el respeto a cada persona.

Pasando a mi propuesta práctica para evaluar la educación inclusiva, comienzo con la evaluación del diseño curricular inclusivo, que contiene indicadores formulados respetando los del Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables que se proponen en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, del año 2006, ya citada, si bien con alguna advertencia general acerca del planteamiento evaluativo que sigue.

Aunque en este momento no detalle la teoría relacionada con los indicadores de calidad en educación (Casanova, 2007: 85-90), sí quiero dejar una definición que sitúe el punto de partida para la evaluación que propongo seguidamente. Un indicador será "la descripción de una situación, factor o componente educativo en su estado óptimo de funcionamiento, cuyo cumplimiento constituye una señal sobre el grado en que puede estar consiguiéndose el objetivo planteado" (Casanova, 2007: 86). Igualmente, quiero señalar algunas de las condiciones que es necesario tomar en cuenta cuando se formule el sistema de indicadores que se vaya a manejar. Destaco las siguientes:

a) La normativa legal de educación vigente (nacional e internacional) en el momento de su concreción, ya que cons-

tituye el marco obligado para el conjunto de la población escolar y del sistema educativo.

b) Los avances en psicología, pedagogía, neurociencia..., en definitiva, de todas las ciencias relacionadas con la educación o que, de modo más o menos directo, inciden en ella.

c) La experiencia profesional del equipo de profesorado o de expertos que los formula.

d) Los requerimientos de la sociedad, de la comunidad educativa y de su entorno.

e) Las exigencias sociales del contexto (sin olvidar el mundo globalizado en el que ya vivimos).

f) Las aspiraciones educativas de carácter general que se pretenden lograr (competencias, objetivos, inclusividad) y que deben estar presentes, de modo permanente, para marcar la meta de llegada.

Evaluación del diseño curricular inclusivo

Todo diseño curricular inclusivo debe disponer de varios planos en su concreción, de acuerdo con el ámbito al que se dirija. La Administración nacional lo elabora para el conjunto de la nación, mientras que una Comunidad Autónoma o Estado lo concreta para las características de su territorio y un Centro docente lo adapta, de forma específica, para la población que atiende en el entorno donde se ubica, contando, además, con el conjunto de la comunidad educativa y las exigencias de la educación inclusiva que se pretende.

Los elementos del diseño coinciden en todos los planos citados, pero no así la extensión, concreción y detalle de cada uno de ellos. La unidad didáctica contiene todos los elementos especificados hasta el más mínimo detalle (actividades, recursos, estrategias metodológicas, registros de evaluación, competencias y objetivos específicos, contenidos desarrollados en toda la extensión requerida...) y, en cambio, no hace referencia a las finalidades de la educación, ni a las competencias básicas generales, ni a los objetivos generales de la etapa o del área, por ejemplo (aunque los tenga como referente obligado). Por el contrario, una norma que establezca las enseñanzas básicas para la nación define las com-

petencias clave, los objetivos generales de las etapas educativas, los objetivos generales de cada área curricular, enumera los contenidos para cada grado y regula los criterios de evaluación o los estándares de aprendizaje. Además, puede ofrecer, complementariamente, orientaciones metodológicas y las bases para que la evaluación permita la movilidad de los estudiantes por el conjunto del país, pero todo ello sin detallar las singularidades necesarias para cada territorio o cada Centro; mucho menos, para las programaciones, unidades didácticas o proyectos de trabajo en que estos diseños genéricos se convierten, por exigencia de la práctica diaria en el aula.

Por todo ello, se hace imprescindible cuidar especialmente que, desde un diseño curricular general hasta la unidad didáctica del aula, se recojan indicadores que favorezcan la educación inclusiva y que apoyen su práctica. Dado que, como ya ha quedado de manifiesto, los registros que se elaboran para la evaluación resultan ser unas excelentes guías de trabajo para el docente, es muy importante que los indicadores formulados en ellos plasmen los aprendizajes perseguidos por los diseños de currículum; de este modo, el docente no tiene más que revisarlos de modo sistemático para no distraer su tarea de los objetivos propuestos.

Seguidamente, aparece una serie de indicadores válidos para la valoración del diseño curricular en diferentes fases, considerado de modo genérico, es decir, aplicable a cualquier nivel de concreción del mismo. Si bien algunos elementos, como puedan ser las actividades y los recursos didácticos (como parte de las estrategias metodológicas), habrá que precisarlos de forma más detallada en el momento de desarrollar y valorar las programaciones, unidades didácticas o proyectos, como ya se indicó antes. Ahora se trata de señalar los elementos fundamentales, su presencia, su modelo de conceptualización, la relación entre los mismos, la función que se requiere de ellos, etc., con la intencionalidad prioritaria de que este currículum favorezca la educación inclusiva, sin segregar a ningún alumno por razón alguna. Con la cumplimentación de los indicadores que se presentan puede valorarse hasta qué punto se ajusta el trabajo que se realiza, o que ya se ha realizado, con el modelo de currículum que se va a implementar o se está aplicando desde hace algún tiempo, ofreciendo la posibilidad de añadir o eliminar los indicadores que no resulten pertinentes. Si se cuenta

con los indicadores apropiados y estos constituyen el referente de la actuación pedagógico-didáctica del docente, estará asegurada buena parte del éxito en la actuación, lo que resulta destacable cuando se inicia una etapa de cambio, de innovación, hacia la inclusión educativa. Evita errores o fallos, que siempre recaen en los educandos y en la sociedad, desalentando además a los docentes. Si se produjera una disfunción, también permite detectarla, al igual que los puntos fuertes de la aplicación, promoviendo así su cambio o refuerzo y corroboración en prácticas futuras.

Cuando es la Administración de un país o, en el caso de España, cuando la Comisión Europea promueve un diseño curricular de determinadas características o con algunos requisitos imprescindibles, este sirve como marco para las propuestas curriculares de los Estados miembros, de los Centros y de las aulas. Y esa es su principal importancia: que constituirá la referencia obligada para toda la población de un país o, incluso, de un bloque de países con equivalentes metas en el ámbito educativo. Si, además, esta propuesta básica e inicial, contempla los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, habremos dado pasos de gigante para lograr la educación inclusiva en nuestras aulas.

Indicadores para la evaluación del diseño curricular

1. Está elaborado por los equipos docentes del contexto en el que se aplicará.
2. Existe coordinación efectiva para la realización del diseño curricular.
3. Se elabora por equipos de expertos en distintas áreas o materias.
4. Todos los autores respetan unas pautas comunes para la elaboración.
5. Se realizan puestas en común de los diversos equipos para unificar los criterios necesarios.
6. Se han decidido las competencias clave que se deben alcanzar en cada etapa del sistema educativo obligatorio.
7. Se han formulado objetivos generales para el sistema educativo.
8. Se han formulado objetivos generales para cada una de las etapas educativas.

9. Son coherentes los objetivos generales de las etapas educativas con las competencias clave que se pretenden.
10. Son coherentes los objetivos generales del sistema con los de las etapas educativas.
11. Los objetivos de las etapas educativas contribuyen a adquirir las competencias clave propuestas por el sistema.
12. Los objetivos de las etapas educativas contribuyen a lograr los objetivos propuestos por el sistema.
13. Se proponen objetivos generales para las diferentes áreas o disciplinas del currículum.
14. Los objetivos generales son integrados, en su caso, y no responden a áreas o materias curriculares desagregadas.
15. Se toman en cuenta los objetivos cuando se seleccionan los contenidos.
16. Los contenidos seleccionados responden a las exigencias de los objetivos.
17. Hay contenidos suficientes para alcanzar los objetivos propuestos.
18. Se consideran los diferentes tipos de contenidos:
    - Conceptos
    - Procedimientos
    - Actitudes
19. Los contenidos son coherentes con la propuesta de objetivos.
20. Los contenidos son coherentes con la propuesta de competencias.
21. Se toma en cuenta el planteamiento transversal de determinados contenidos.
22. Los contenidos suponen una selección apropiada en función de los saberes actuales en los distintos campos científicos.
23. Aparecen propuestas de contenidos con niveles diversificados de dificultad, para atender a los diferentes alumnos.
24. Aparecen propuestas de contenidos diversificados, para atender a los diferentes intereses o motivaciones del alumnado.
25. Los contenidos seleccionados para las distintas etapas educativas presentan coherencia vertical.

26. Se presentan contenidos de carácter obligatorio y de carácter opcional.
27. Los contenidos obligatorios son los básicos para que los alumnos y alumnas puedan avanzar sin dificultad en los niveles siguientes.
28. Se plantea el modelo de evaluación en función de las competencias y los objetivos propuestos, tomando en cuenta los contenidos seleccionados y trabajados por cada alumno.
29. Se aplica un modelo de evaluación formativa, que contribuye al logro de competencias y de objetivos y a la adquisición de los contenidos apropiados.
30. La evaluación es adecuada para la mejora permanente de:
    - Las competencias del alumnado
    - El modelo de enseñanza del profesorado
    - Las estrategias metodológicas
    - El diseño curricular elaborado
    - La atención a la diversidad del alumnado
    - La adaptación del sistema a los alumnos
31. Se proponen técnicas concretas de obtención de datos, coherentes para llevar a cabo el modelo de evaluación elegido.
32. Se proponen instrumentos apropiados y diversos para el registro de los datos obtenidos mediante las técnicas seleccionadas.
33. Se consideran diferentes tipos de evaluación para lograr un modelo apropiado a la etapa educativa en que se aplica.
34. El modelo de evaluación favorece y promueve las diferencias positivas del alumnado.
35. Se ofrece una propuesta de estrategias metodológicas que responde a las características generales del modelo curricular.
36. La metodología se ajusta a las necesidades de aprendizaje del alumnado en la sociedad actual.
37. La metodología es coherente con las competencias clave seleccionadas, temporalizadas y secuenciadas para cada etapa.
38. La metodología es coherente con los objetivos propuestos.
39. La metodología responde a las exigencias de los conteni-

dos de las diferentes áreas o materias de las etapas educativas.

40. La metodología atiende a la diversidad del alumnado, mediante la utilización de distintos tipos de estrategias, en función de las características del alumnado:
    a) Estilo cognitivo
    b) Ritmo de aprendizaje
    c) Intereses
    d) Talento
    e) Capacidad
    f) Sexo/género
    g) Contexto social
    h) Situación personal e historia escolar
41. La metodología incorpora la tipología general de actividades para el currículum propuesto.
42. La metodología contiene propuestas generales de recursos didácticos apropiados en la sociedad actual, especialmente los relacionados con las tecnologías digitales.
43. La metodología incluye recursos variados para satisfacer las diferentes necesidades del alumnado
    – De intereses
    – De capacidades
    – De accesibilidad
    – De ritmo de aprendizaje
    – De estilos cognitivos
44. El diseño curricular se considera suficientemente planificado.
45. El diseño curricular toma en cuenta la autonomía de los Centros y permite espacios para la toma de decisiones de en los mismos.
46. El diseño curricular garantiza la coherencia entre todos sus elementos.
47. El diseño curricular muestra coherencia con la realidad de funcionamiento en el Centro.
48. El diseño curricular presenta coherencia externa con la realidad del entorno.
49. El diseño curricular tiene coherencia externa con las intenciones educativas de las familias.
50. El diseño curricular deja constancia de la posibilidad de

cambiar determinados elementos en función de la rápida evolución social.

51. El diseño curricular es lo suficientemente flexible como para asumir las modificaciones necesarias de acuerdo con los cambios del alumnado y del contexto.
52. El diseño curricular está sistematizado.
53. El diseño curricular es democrático:
    - En su elaboración
    - En sus objetivos
    - En sus contenidos
    - En su práctica
    - En su evaluación
54. El diseño curricular toma en cuenta la igualdad de derechos de la mujer respecto del hombre.
55. El diseño curricular considera las diferencias del conjunto del alumnado.
56. El diseño curricular es funcional en el contexto de la sociedad actual.
57. El diseño curricular tiene como eje de desarrollo la realidad de la escuela.
58. El diseño curricular relaciona su actividad con el entorno.
59. El diseño curricular se considera ecológico o adaptado a la vida.
60. Se plantea un diseño curricular comprensivo para las etapas educativas obligatorias, que avale la calidad de la educación para todos.
61. Se plantea un diseño curricular que garantiza la equidad educativa para todos.
62. Se plantea un diseño curricular diversificado, para responder a las diferentes necesidades de los alumnos.
63. El diseño curricular presenta un planteamiento:
    - Integrado
    - Globalizado
    - Interdisciplinar
    - Disciplinar
64. El diseño curricular contempla las diversas culturas que conviven en el entorno.
65. El diseño curricular hace propuestas específicas para el desarrollo intercultural de la población.

66. El diseño curricular constituye el eje de todas las actuaciones de la institución docente.
67. El diseño curricular, en definitiva, garantiza la calidad y la equidad conjuntas con su puesta en práctica.

Estos indicadores pueden plasmarse por escrito en una escala de valoración en la que pueda ser matizado y reflejado su grado de consecución, y expresado con diferente terminología: Sí, Casi siempre, Casi nunca, No. // Conseguido, Avanzando en su logro, Comenzado en el trabajo, No considerado. A continuación, aparece un modelo de escala de valoración (figura 21), como pauta de trabajo y muestra de lo expuesto.

Figura 21: Modelo de escala de valoración para la evaluación del diseño curricular

Indicadores	Conseguido	Avanzando	Comenzado	No
El diseño curricular considera las diferencias del conjunto del alumnado.				
El diseño curricular es funcional en el contexto de la sociedad actual.				
Se plantea un diseño curricular que garantiza la equidad educativa para todos.				
El diseño curricular contempla las diversas culturas que conviven en el entorno.				

Fuente: Elaboración propia

Después de elaborado el diseño curricular general, que en principio es realizado desde la Administración, las instituciones educativas deben concretarlo para la realidad de su población y de su contexto territorial, pues hay decisiones que únicamente se pueden tomar en función de las peculiaridades específicas, tanto del entorno como del alumnado. Peculiaridades que, por otro lado, son cambiantes y exigirán modificaciones en tiempos

no excesivamente largos, debiéndose adoptar sobre la realidad de cada día y por los responsables directos de la acción educativa. Si el Centro ha optado como prioridad por la educación inclusiva, tendrá que poner especial énfasis en los indicadores que la garanticen, y, posiblemente, evaluar con interés preferente esos indicadores.

Evidentemente, derivados de los indicadores antes señalados, procederá formular los que resulten más adecuados para valorar la práctica docente, las unidades didácticas o proyectos de trabajo, la idoneidad de las estrategias metodológicas o del modelo de evaluación...; en fin, especificar la evaluación de todos los procesos que se producen en la actuación diaria en los Centros, de manera que esta resulte útil para seguir aprendiendo y mejorando en el camino de la educación inclusiva (Casanova, 2007).

Evaluación de los Centros de educación inclusiva

La evaluación que presento resulta idónea para llevarla a cabo internamente en cada Centro educativo, a pesar de que muchos de sus indicadores son válidos también para la externa o cualquier otro tipo de valoración que se pretenda, siempre en función de los objetivos planteados. La primera responsabilidad recaerá en la dirección y profesorado de la institución, lógicamente, ya que son los profesionales que conocen a fondo la misma y deben disponer de la preparación adecuada para realizarla. No obstante, resultará muy importante la cooperación de toda la comunidad escolar, dado el modelo inclusivo que se pretende. Nadie debe quedar fuera de las decisiones educativas dirigidas a toda la población que se atiende. El proyecto educativo del Centro debe ser compartido por todos y, como tal, también todos participarán en su evaluación. Será el modo de comprometer y responsabilizar al conjunto de la comunidad en la consecución de los objetivos deseados. La educación inclusiva precisa de una comunidad de aprendizaje y cuidado mutuo: todos deben contribuir y colaborar en la consecución de sus propias metas, haciendo el seguimiento de las actuaciones planificadas y valorando su proceso y su consecución gradual. "Según la ética del ubuntu, en Sudáfrica, 'mi hijo es tu hijo', y los adultos en general tienen un profundo sentido de

responsabilidad por el bienestar de todos los niños de la comunidad" (Brooker y Woodhead, 2010: 36). Una nada desdeñable idea (que derivará en muy buenas acciones) para llegar a constituir una comunidad educativa comprometida en torno a su proyecto de educación inclusiva.

La propuesta que sigue está fundamentada en el modelo de evaluación y mejora de Centros que aparece en mi obra *Evaluación y calidad de centros educativos* (2007: 196-205), en la que se recoge una selección de componentes evaluables que abarcan el funcionamiento global de los mismos. Tras seleccionar el componente que se evaluará, se propone un objetivo general para el mismo, que actúa como marco de actuación y como meta final, y se formula el sistema de indicadores mediante el cual reflexionar acerca de la situación del Centro en torno a cada indicador y del desarrollo que se efectúa en la práctica; se plantea la diferencia existente entre la realidad del Centro y lo que pretende el indicador y, desde esa información concreta, puede detectarse la distancia que hay que cubrir con las mejoras pertinentes. En algunos casos, si el funcionamiento del Centro coincide plenamente con la propuesta del indicador, lo que hay que hacer es mantener ese grado de funcionamiento positivo, sin perderlo, y reforzando todo lo que aporta a la escuela, en este caso inclusiva.

Por lo tanto, el proceso que se lleva a cabo sigue el esquema que aparece en la figura 22:

Figura 22: Esquema para evaluar y mejorar la educación inclusiva institucional

Componente evaluado:
Objetivo:

Indicador	**Realidad del Centro**	**Diferencia I R**	**Propuesta de mejora**

En la propuesta específica para la educación inclusiva institucional, me centraré en destacar, únicamente, los indicadores más significativos, en definitiva los indicadores críticos, que van a señalar claramente si este modelo se está implementando o no.

Prescindo, por ello, de todos los indicadores de funcionamiento general del Centro, y selecciono algunos de los más importantes para realizar la aplicación y el seguimiento de la educación inclusiva, favoreciendo la cooperación de todos los sectores que la comparten y están comprometidos en ella.

Indicadores para evaluar la educación inclusiva institucional

A) Organización del Centro

1. El estilo de dirección favorece la cooperación de todos los sectores de la comunidad educativa.
2. La comunicación fluye ágilmente entre todos los profesionales del Centro.
3. El equipo directivo admite sugerencias, las tiene en cuenta y las debate antes de tomar las decisiones.
4. El equipo directivo mantiene relaciones cordiales con todos los sectores de la comunidad educativa.
5. El equipo directivo tiene delegadas competencias para facilitar la toma de decisiones técnico-pedagógicas que agilicen las medidas de flexibilidad.
6. La organización del Centro establece horarios coordinados que favorecen los agrupamientos flexibles de los alumnos.
7. La organización del Centro permite el uso funcional y flexible de los espacios disponibles.
8. La arquitectura del Centro facilita los agrupamientos flexibles del alumnado.
9. La arquitectura del Centro favorece el uso de las tecnologías digitales.
10. La organización del Centro tiene regulados los agrupamientos flexibles, como medida de atención a la diversidad del alumnado.
11. Las normas de convivencia recogen los principios de la educación inclusiva, promoviendo la interculturalidad en la comunidad educativa.
12. La comunidad educativa acepta y respeta las normas de convivencia del Centro.

B) Clima de Centro y de aula

1. Existe buena relación entre el equipo directivo y los profesionales del Centro.
2. Existe buena relación entre todo el personal del Centro.
3. Existe buena relación entre el equipo pedagógico y las familias del alumnado.
4. Los alumnos se expresan con libertad para sugerir ideas de mejora.
5. Los alumnos y alumnas se respetan y valoran mutuamente.
6. Existe buena relación entre el alumnado, dentro y fuera de las aulas.
7. Hay un buen clima dentro de las aulas.
8. Existe buena relación entre los profesores y los alumnos y alumnas.
9. Se respetan los derechos del alumnado en todos los órdenes de actuación del Centro.
10. Se respetan y valoran las diferencias de cada alumno o alumna.
11. Se aceptan las diferencias del alumnado por parte de toda la comunidad educativa.
12. Se promueve el interés por conocer otras culturas y lugares.

C) Diseño de los elementos curriculares

1. Las propuestas curriculares en sus distintos niveles (propuesta de currículum para la etapa educativa, programación de área o de aula, unidad didáctica, proyecto de trabajo) muestran como interés preferente su adecuación a todos y cada uno de los alumnos del Centro.
2. Las competencias básicas aparecen con distintos grados de consecución para atender a la diversidad del alumnado.
3. Los objetivos se plantean con niveles diferenciados, en función de las posibilidades y características singulares de los alumnos y alumnas.
4. Los contenidos están seleccionados de acuerdo con los intereses del contexto en el que se ubica el Centro y con las motivaciones de los diferentes alumnos.
5. Los contenidos muestran suficiente variedad como para poder atender a las peculiaridades del alumnado.

6. La evaluación dispone de técnicas diversificadas para la obtención de datos.
7. La evaluación dispone de instrumentos variados para el registro de los datos obtenidos.
8. La evaluación se realiza partiendo de las posibilidades y características de cada alumno o alumna.
9. La evaluación se aplica para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado.
10. La evaluación se aplica para mejorar los procesos de enseñanza del profesorado.
11. La evaluación favorece y valora la diversidad.
12. Los métodos de enseñanza son variados, atendiendo a las características de los alumnos.
13. La metodología favorece el aprendizaje de estrategias por parte del alumnado.
14. Las estrategias metodológicas facilitan que los alumnos aprendan a aprender.
15. Las actividades propuestas favorecen la interrelación de los elementos del currículum para promover la mejor comprensión por parte del alumnado.
16. Las actividades que se proponen presentan suficiente variedad como para que todo el alumnado avance en su formación:
    - En su complejidad.
    - En su tipología.
    - En su dificultad.
    - En su modo de realización (individual, en equipo, etc.)
17. Los recursos didácticos seleccionados atienden a toda la variedad de necesidades del alumnado.
18. Existen recursos específicos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.
19. Existen recursos específicos para trabajar la educación intercultural.
20. Existen medios tecnológicos adecuados para mantener la relación con el alumnado hospitalizado o convaleciente.

D) Participación de y colaboración con las familias

1. Todas las familias valoran positivamente la diversidad del alumnado en el Centro.

2. Todas las familias aceptan el modelo de educación inclusiva como la mejor opción de calidad para sus hijos.
3. Las familias se sienten aceptadas en el Centro:
   Por el equipo directivo
   Por el equipo pedagógico
   Por todo el personal
4. Las familias participan activamente en el funcionamiento del Centro.
5. Las familias están comprometidas con el modelo inclusivo de educación.
6. Las familias colaboran en las distintas actividades que se organizan cooperativamente en el Centro.
7. Las familias colaboran con el profesorado en el aprendizaje de sus hijos.
8. Las familias favorecen la buena relación entre todos los alumnos del Centro.

La propuesta se centra en valorar cada uno de los bloques propuestos con estos más de 50 indicadores u otros que pudieran resultar más pertinentes en algunos casos, y en realizar la reflexión oportuna sobre el estado de la situación de cada uno de ellos en la propia institución educativa de la que se forma parte. Se puede llevar a cabo individualmente y luego contrastar las opiniones en una o varias sesiones de trabajo, de manera que la propuesta de mejora que se realice para el futuro inmediato sea compartida y asumida por toda la comunidad educativa. Algunos bloques de los seleccionados son más adecuados para la reflexión prioritaria por parte del profesorado, aunque se pueda contrastar con las familias. Los otros, pueden ser valorados por todos los sectores que participan en la actividad del Centro, con objeto de crear ese clima de compromiso mutuo que resulta imprescindible para que la educación inclusiva sea un hecho real y positivo.

En las sesiones de puesta en común, las reflexiones que pueden aparecer serán muy interesantes, pues a partir de cada indicador surgirán múltiples detalles positivos, pequeños, pero importantes porque son los que configuran la vida del Centro, al igual que también múltiples dificultades, a veces sin importancia aparente, pero que en muchos casos se convierten en obstáculos insalvables y que dificultan la convivencia. Como sostiene Pareto,

el 20% de los factores que concurren en un Centro ocasionan el 80% de los problemas (citado en Casanova, 2007: 161), por lo que, encauzando adecuadamente ese menor porcentaje de conflicto, es posible resolver la convivencia de una institución. De ahí la importancia de la evaluación formativa y el seguimiento de los compromisos asumidos: compartiendo se avanza en el camino deseado y se resuelven, durante ese camino, los pequeños problemas que puedan surgir.

En la figura 23 desarrollo una simulación práctica de la propuesta que enlaza evaluación y mejora de la educación inclusiva, en la que se valora la participación y la colaboración que se produce en el Centro en relación con las familias del alumnado.

La aplicación de un modelo de evaluación coherente con la educación inclusiva y todas sus implicaciones, se convertirá en una de las claves para alcanzar los objetivos previstos a lo largo de un camino gratificante, compartido por una comunidad unida en sus aspiraciones educativas y humanas. La importancia de compartir la cultura interna de la evaluación institucional radica en la posibilidad continuada de comparar los resultados propios de modo progresivo, de un año a otro, sin necesidad de equipararse con otros Centros u otros países. Cada escuela tiene que mejorar en función de sus circunstancias y sus posibilidades, y eso es lo que hay que garantizar: el avance sin pausa de la calidad educativa que llega al conjunto de la población.

Figura 23. Propuesta para la evaluación de la educación inclusiva. Participación y colaboración de las familias.

Objetivo: Construir una comunidad de aprendizaje, en la que toda la comunidad educativa se comprometa, como parte protagonista del Centro, a participar como tal en el conjunto de actividades del mismo, incluidas las relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumir el modelo de educación inclusiva como factor esencial para la actuación de la comunidad.

Indicador	Realidad del Centro	Distancia [illegible]	[illegible] de mejora [illegible]
1. Todas las familias valoran la diversidad del alumnado en el Centro.	En general, las familias están conformes con que haya alumnado de todo tipo escolarizado en el Centro. No obstante, aún hay que avanzar en la aceptación del alumnado procedente de otros países, para llegar a un sentido mayor de inclusión.	[illegible] aprendizaje [illegible] etc. [illegible] jo por [illegible] prensión y [illegible] del alumnado de otras culturas.	[illegible] Centro [illegible] representantes de [illegible] para [illegible] en [illegible] diversidad en el [illegible]. [illegible] de los grupos donde [illegible] con las familias para explicar la realidad del Centro y las ventajas de la educación intercultural.
2. Todas las familias aceptan el modelo de educación inclusiva como la mejor opción de calidad para sus hijos.	La mayoría de las familias reconoce que con la educación inclusiva sus hijos se educan mejor para la sociedad actual y logran mejores resultados escolares.	Hay que afianzar la idea de que la inclusión no se refiere solo al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que alude a todas las diferencias del alumnado, también a las derivadas de su cultura, su religión, su etnia, sus rasgos personales...	Conviene que el profesorado haga ver a cada familia las características singulares de sus hijos, para que sepan apreciar el valor y la complejidad del respeto a la diferencia. Se mantendrá, al analizar el primer trimestre, una reunión con todas las familias del grupo, para favorecer el mutuo conocimiento y la mejor convivencia.
3. Las familias se sienten aceptadas en el Centro: – Por el equipo directivo – Por el equipo pedagógico – Por todo el personal	Las familias se encuentran cómodas en sus relaciones con los directivos y la mayoría del profesorado. Hay que avanzar en las relaciones familia-profesorado en algunos casos concretos.	Algunos profesores no comprenden la actitud de determinadas familias, por su falta de colaboración con el Centro.	Se mantendrá una reunión del equipo directivo con los profesores que se encuentran en esa situación. Hay que dejar transcurrir un tiempo razonable para conocer mejor la situación de las familias y para que ellas comprendan, también, la importancia de su participación en el Centro y su relación habitual con el profesorado. En paralelo, la jefe de estudios reunirá a las familias que no suelen asistir al Centro, para hablar con ellas y llegar a acuerdos y avances en esta situación.
4. Las familias participan activamente en el funcionamiento del Centro.	La mayoría de las familias participan en el Centro con gran compromiso. Las del alumnado que se acaba de incorporar y que llegan de otros países aún no se han comprometido totalmente con la actividad del Centro.	Hay un 20% de familias que no participan del modo requerido. Coinciden con las personas recientemente llegadas a la localidad.	El equipo directivo citará individualmente a cada familia afectada, para conocer sus circunstancias y explicarle la opción inclusiva del Centro, que favorece la educación de sus hijos, al igual que la del resto. Los representantes de las familias en el Consejo Escolar hablarán igualmente con esas familias, para animarlas a su participación.

(Cont.)

Indicador	Realidad del Centro	Distancia I R	Proceso de mejora propuesto
5. Las familias están comprometidas con el modelo inclusivo de educación	La decisión de adoptar el modelo de educación inclusiva, caminando hacia una comunidad de aprendizaje, fue tomada por la mayoría de las familias. No obstante, no son todas las que comparten este proyecto.	Falta bastante camino por recorrer para alcanzar la comunidad de aprendizaje en el Centro. Es necesario sensibilizar y concienciar a un 20% de familias que todavía no comparten la idea, quizá por falta de conocimiento del modelo y por sus necesidades prioritarias en el trabajo.	Se elaborará un folleto, para distribuir a toda la comunidad educativa, en el que se facilite información sobre las ventajas de la educación inclusiva, al igual que sobre los compromisos que supone para todos. Se solicitará el compromiso de las familias con hijos escolarizados en el Centro, en el grado en que pueda cada una. Las familias ya comprometidas y que han asumido el modelo, facilitarán y apoyarán al resto de las familias en sus circunstancias personales, para que vayan comprendiendo lo favorable de la educación inclusiva para toda la población escolar y para la sociedad en general.
6. Las familias colaboran en distintas actividades que se organizan cooperativamente en el Centro.	La práctica totalidad de las familias colabora en las actividades generales que se organizan en el Centro, al menos, siempre que se le solicita.	*Como* en los casos anteriores, hay un porcentaje de familias que no se han incorporado totalmente a la actividad del Centro, aunque acuden en algunas ocasiones a las actividades de carácter general.	Cada vez que se organice una actividad general, se solicitará particularmente a cada familia una colaboración con la misma (de asistencia, de participación, de realización de algún trabajo, de alguna exposición relacionada con su cultura, etc.), para ir logrando su inclusión en la actividad del Centro, mediante la convivencia con el conjunto de la comunidad.
7. Las familias colaboran con el profesorado en el aprendizaje de sus hijos.	Todas las familias están interesadas y comprometidas con la educación de calidad de sus hijos. Sin embargo, su colaboración es de diferente grado.	Hay un gran interés de las familias en la educación de calidad para sus hijos. El distinto grado se da, posiblemente, por las urgencias de trabajo de algunas de ellas.	Los tutores se adaptarán a los horarios de las familias para conseguir mantener entrevistas con ellas, en las que compartir el proceso educativo de sus hijos. Se hará un esfuerzo especial con las familias recién llegadas a la localidad y al Centro.
8. Las familias favorecen la buena relación entre todos los alumnos del Centro.	La mayoría de las familias no tienen prejuicios hacia determinados alumnos, pero no es el caso de la totalidad.	En general, se da una buena aceptación hacia el conjunto del alumnado. Es muy poco el porcentaje de familias (en torno a un 5%) que todavía no asume la diversidad étnica o cultural como algo positivo, lo cual no favorece la relación positiva de sus hijos con los niños de otras culturas.	Dado que son pocas las familias con prejuicios hacia otras y hacia sus hijos, se emprenderá una actuación conducente a la explicación y al conocimiento profundo de las culturas que conviven en el Centro y a la situación de todas las familias que participan en el El Departamento de Orientación se encargará de estas actuaciones.

Fuente: Adaptado de Casanova (2016a: 257-261)

Para finalizar este capítulo, solamente recordar e insistir en la importancia que adquiere la evaluación en el contexto escolar y educativo, en general, dada la relevancia social que ha adquirido en los últimos tiempos y la facilidad de información de que se dispone. Los resultados de las evaluaciones internacionales están al alcance de todos y la prensa, en muchas ocasiones, no interpreta adecuadamente los estudios realizados. Por ello, es fundamental la relación entre familias y escuelas, que favorezca el conocimiento ajustado del momento en que se encuentran dentro del camino de progreso dinámico hacia la calidad requerida. Es tarea conjunta de toda la sociedad, pero más directamente de las comunidades educativas que conforman cada institución.

Si el modelo elegido es el de educación inclusiva, la evaluación deberá contribuir a su consecución y mejora con las muchas virtualidades que posee.

A MODO DE EPÍLOGO

Aunque estas líneas no sean estrictamente un epílogo a las páginas anteriores, sí quieren ser una reflexión acerca de la situación de la educación inclusiva en la actualidad referida a la coexistencia, todavía, de centros específicos para alumnado con necesidades educativas especiales (es decir, con discapacidad) con centros inclusivos, que parece encontrarse estancada desde hace bastantes años; de hecho, en España, esta situación se mantiene desde que se comenzó con el programa de integración educativa en 1985.

Por otro lado, quiero cerrar dejando constancia de la importancia que tiene, para conseguir este modelo de educación, el desempeño de la supervisión o inspección de educación, remando en la misma dirección con los directivos y el profesorado de las instituciones docentes.

Son dos cuestiones que creo están pendientes de forma bastante general y que hay que abordar sin dilación si se quiere continuar avanzando hacia la educación inclusiva real en los sistemas educativos.

La situación ecléctica entre inclusión y especificidad de los Centros para llevar a cabo la educación del alumnado con graves o pluri discapacidades, se justifica siempre por la mejor atención que este recibe en las instituciones especializadas, dado el profesorado y el personal complementario que allí desempeñan su función e, igualmente, los amplios recursos de que se dispone en ellas.

Pero, por otra parte, una mayoría de países se ha adherido –parece que con convicción– a la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006, lo cual no encaja con el mantenimiento de esa separación educativa del alumnado afectado por la misma. En la Convención no aparecen Centros específicos de ningún tipo. Se entiende, por ello, que

todo el alumnado debe educarse en las mismas escuelas. Claro está, contando con el personal, las instalaciones, el equipamiento y los recursos necesarios para ofrecerle una atención de calidad.

Creo que ahí reside la clave para promover el cambio definitivo. Se hace imprescindible que las Administraciones tomen las medidas imprescindibles para que en la escuela ordinaria o regular sea posible ofertar educación de calidad a toda la población. Supongo que si esta realidad fuera un hecho generalizado no habría inconveniente alguno en la aceptación de la educación inclusiva por parte de las familias o del profesorado, que suelen ser los sectores desde donde se continúan defendiendo los Centros específicos.

Pienso que algunos de los Centros de Educación Especial que siguen funcionando podrían cerrarse sin problema, incorporando a todo su alumnado y profesorado al sistema ordinario, pues ya muchos alumnos de las mismas características están realizando su educación en el mismo con excelentes resultados. Como quedó expuesto en páginas anteriores, las expectativas hacia su progreso suelen ser más altas y los compañeros estimulan con más fuerza hacia el aprendizaje y promueven una mejor y más amplia socialización y desarrollo afectivo equilibrado. Además, hay que destacar que, de acuerdo con la información que ahora recibimos mediante la Resonancia Magnética Funcional (RMF), incluso la persona que por su grado de discapacidad intelectual parece no "hacer" nada, no "percibir" nada del exterior, reacciona positivamente ante los estímulos que recibe de su entorno. Y, reconozcámoslo, le llegan muchos más estímulos en un aula ordinaria que en una de educación especial.

Ahora bien, en otros casos en los que realmente la población escolarizada presenta dificultades graves para la incorporación inmediata al sistema ordinario, bien por alteraciones sensorio-motoras (parálisis cerebral), bien por pluri-discapacidad sensorial (sordo-ceguera), puede requerir, efectivamente, un apoyo especializado y unos recursos que difícilmente están disponibles en las escuelas ordinarias. ¿Deberían facilitarse? En sentido estricto, sí; esa es la obligación de cualquier gobierno que se haya comprometido a ello. No obstante, aunque se mantuvieran estos Centros, sería un porcentaje mínimo de alumnado el que se encontrara en esta situación y, siempre, de forma transitoria, como puente hacia una

institución ordinaria en el momento en que estuviera preparado para ello o en un puesto laboral para el que dispusiera de la formación necesaria.

En cualquier caso, la transformación de los Centros de educación especial en Centros de asesoramiento, apoyo especializado y recursos para la zona en que se ubican, constituirá una aportación importante para mantener la atención adecuada al conjunto de la población que la precise. De hecho, este cambio en la concepción de los Centros de educación especial está recogida en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (*BOE* del 2 de junio), que, en su artículo 24.2, dice: "Los centros de educación especial se irán configurando progresivamente como centros de recursos educativos abiertos a los profesionales de los centros educativos del sector". Por lo tanto, es esta una propuesta legalmente reconocida, pero que está tardando excesivamente (ya han transcurrido veintidós años) en hacerse realidad: demasiada lentitud en la toma de decisiones necesaria.

No quiero terminar estos comentarios sin dejar mi expreso reconocimiento hacia el excelente trabajo que los profesionales de educación especial realizan tanto en los Centros específicos[37] como en los inclusivos. Son imprescindibles para atender y sacar adelante a las personas con estas dificultades, las que gracias a su dedicación consiguen desarrollar las múltiples capacidades que poseen y superan las barreras que todavía existen en la sociedad y en los entornos materiales. Ojalá podamos contar con ellos, cuanto antes, en los Centros ordinarios para mejorar la calidad de la educación de toda la población escolar.

En segundo lugar, tampoco me parecería bien, como inspectora, cerrar estas páginas sin destacar el papel que juega la inspección o supervisión en el logro de un modelo educativo determinado; en este caso, el de educación inclusiva. A pesar de que la función supervisora no está en la línea ejecutiva, sino que desempeña actuaciones asesoras, mediadoras o evaluadoras (Soler Fiérrez, 1993), hay que reconocer que tiene una gran influencia en el quehacer educativo en los Centros docentes. Al fin, es la cara

[37] No voy a citar ningún nombre, pero ellos saben de mi reconocimiento y mi admiración por su enorme labor educativa.

visible, el puente entre la Administración reguladora organizadora y los directivos y profesorado de la Escuela.

De hecho, me surge la necesidad de este comentario por la aparente contradicción o paradoja que pudiera producirse entre el ejercicio estricto de la inspección y la flexibilidad que se requiere para atender a la diversidad del alumnado. Maestras y maestros se quejan de que cuando varían sus modos de trabajo en el aula (metodologías) y, sobre todo, sus procedimientos de evaluación de aprendizajes para adecuar los diseños curriculares oficiales a las peculiaridades de sus alumnos y al contexto territorial en el que se ubican, chocan con las instrucciones que reciben directamente de la inspección, que pareciera pretender imponer homogeneidad en programaciones, instrumentos evaluativos, horarios, etc. Y esto nunca debe ser así. Obviamente, la educación inclusiva y, por lo tanto, la accesibilidad universal del currículum precisa de una gran dosis de flexibilidad que permita los cambios necesarios y, con ellos, el desarrollo de las capacidades de cada una de las personas que se educan.

Creo que no es difícil superar la dicotomía que pudiera producirse en determinadas situaciones. Razonemos el cambio de modelo educativo y el de la supervisión: el sistema adopta la educación inclusiva como marco estructural y, por lo tanto, acepta la diferencia como elemento enriquecedor para el conjunto de la población, lo cual deriva en centros docentes que admiten a todos los alumnos, reconociendo sus distintas capacidades, talentos, estilos y ritmos de aprendizaje, etnias, lenguas, religiones, sexo/género, contextos sociales... En consecuencia, en los grupos de alumnos hay variedad suficiente como para adquirir competencias de convivencia en la diversidad, que es lo exigido por la sociedad actual, donde, presencial o virtualmente, tratamos con personas de múltiples características personales o grupales.

Por lo tanto, el diseño curricular debe resultar accesible (universal) para todos y la organización del Centro permitir la práctica educativa coherente con sus planteamientos diversificados. La formación del profesorado tiene que adecuarse a las nuevas realidades y los recursos humanos y materiales, igualmente, tendrán que estar disponibles para llevar a cabo una educación dirigida al conjunto de la población.

Ahora bien, la función supervisora también debe tomar en cuenta esa realidad diversa y esa inclusión que debe adoptarse sin reserva en las aulas (Vázquez Cano, 2017). Por ello, las funciones ejercidas cambian, no en su finalidad, sino en su contenido y en su modo de realización. Me explico: si en un momento determinado la inspección debía controlar que todos los centros funcionaban de la misma manera, ahora debe controlar que todos funcionan de manera diferente (respetuosa con las singularidades), aunque, por supuesto, garantizando la calidad educativa exigida en cuanto a sus finalidades. No hay un solo camino para llegar a la meta, sino que es posible alcanzarla por distintas rutas y con variados ritmos..., y eso es lo que debe supervisar la inspección.

¿Qué supervisar en las aulas inclusivas? Por ejemplo: habrá de constatar y evaluar la aplicación de estrategias metodológicas múltiples, que ofrezcan respuesta a las diferencias del alumnado; el agrupamiento flexible, que permita el trabajo cooperativo y el desarrollo de la autonomía personal; la aplicación de una evaluación continua, cualitativa, formativa..., que favorezca la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para alcanzar buenos resultados; el uso (no solo la existencia) de recursos didácticos que se adapten a los modos y peculiaridades de aprender de cada alumno... En definitiva, la inspección deberá promover, a través del ejercicio de sus funciones, esa educación atenta con la diversidad del alumnado, que incorpore la equidad al quehacer del aula y consiga la calidad para todos.

De este modo, la supervisión será garante eficaz del cumplimiento de la norma y, a la vez, de la atención a la diversidad dentro de la escuela o de cualquier institución educativa que sea competencia de su labor. No existe, así, discrepancia entre el ejercicio de la supervisión y la calidad educativa en el nuevo contexto social, democrático y diversificado. Simplemente hay que asumir que las funciones deben estar al servicio de las personas que aprenden, precisamente para que, con sus peculiaridades, lleguen a su mejor y mayor desarrollo, tanto individualmente como con las aportaciones diferenciadas que realicen al grupo, el cual se enriquece con los talentos de cada una.

En cualquier caso, la supervisión debe realizar sus funciones dentro del contexto social y legal existente; es decir, en estos momentos, garantizando que la educación inclusiva sea un hecho,

logrando que el alumnado se incorpore a la sociedad en condiciones equivalentes para salir adelante en la vida con una preparación adecuada. Así justificará su existencia y su trabajo. De otro modo, carecería de sentido la importante labor que tiene encomendada.

En conclusión

Finalizo este texto reafirmando la importancia de adoptar un modelo educativo en consonancia con las características sociales del momento en que vivimos y con las afirmaciones que, desde *todos* los sectores, se realizan a favor de los derechos de cuantas personas conviven en Estados democráticos. Si son ciertas las reivindicaciones que se formulan, con fuerza, a favor del mutuo conocimiento y respeto y de la construcción de una realidad social más humana, más cuidadosa y enriquecida por todos sus miembros, habrá que asumir necesariamente la educación que se reclama para que favorezca la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere este compromiso de futuro.

La educación inclusiva constituye una respuesta adecuada y responsable para el trabajo que se exige a los docentes en la actualidad. Desde ella, respondiendo profesionalmente a las implicaciones pedagógicas y organizativas que resultan precisas, se podrá lograr la utopía de convivencia en la diversidad, que se persigue a lo largo de la historia y que, día a día, puede estar más cercana, aunque quede aún un largo camino para alcanzarla.

Queda expuesto hasta aquí, de forma sintética, un panorama de distintas opciones y medidas que se pueden ofertar educativamente de modo institucional a través de los sistemas establecidos. Lo denominado hasta ahora "normal" se ha convertido en "diverso", por lo cual la diversidad se ha transformado en norma, y este cambio profundo en las complejas sociedades actuales debe tener consecuencias positivas en la educación de las futuras generaciones. Como afirma Rafael Ballesteros (Málaga, 1938) en su poema "No entiendo":

> [...] De este mundo los dos sabemos poco. Y sin embargo, estamos aquí obligatoriamente obligados a entenderlo."

Hay que aprender a comprender, hay que vivir y convivir juntos en el mundo que tenemos y el mejor camino se encuentra en el modelo de educación inclusiva.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Escolarización segregada e inclusiva.......................... 82
FIGURA 2: Diferencias del alumnado desde la perspectiva educativa 97
FIGURA 3: Coherencia del diseño curricular.......................... 181
FIGURA 4: Estructura del sistema educativo alemán.......................... 193
FIGURA 5: Estructura del sistema educativo español.......................... 194
FIGURA 6: Las competencias clave en el sistema educativo.......................... 215
FIGURA 7: Los objetivos en el sistema educativo.......................... 227
FIGURA 8: Comparación de estrategias metodológicas.......................... 271
FIGURA 9: Proceso graduado del diseño curricular.......................... 275
FIGURA 10: Modelo de mapa conceptual.......................... 278
FIGURA 11: Diagrama de flujo para la preparación de una tormenta de ideas.......................... 280
FIGURA 12: Modelo de mapa mental.......................... 281
FIGURA 13: Actividades para la unidad didáctica "Mi ropa".......................... 317
FIGURA 14: Tipología de las actividades.......................... 318
FIGURA 15: Recursos didácticos.......................... 326
FIGURA 16: Metodología de la evaluación.......................... 349
FIGURA 17: Modelo de lista de control para evaluar la competencia de "aprender a aprender".......................... 352
FIGURA 18: Modelo de informe de evaluación descriptivo.......................... 356
FIGURA 19: Modelo de informe de evaluación.......................... 357
FIGURA 20: Página de un informe de evaluación de Educación Infantil.......................... 358
FIGURA 21. Modelo de escala de valoración para la evaluación del diseño curricular.......................... 375
FIGURA 22: Esquema para evaluar y mejorar la educación inclusiva institucional.......................... 377
FIGURA 23: Propuesta para la evaluación de la educación inclusiva. Participación de las familias.......................... 382

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Escuela sin aulas.. 148
Ilustración 2: Colegio Internacional SEK-Ciudalcampo (Madrid). 148
Ilustración 3: Plano de la Institución Educativa "Para Vivir Mejor" 149
Ilustración 4: Aula de Panta Rhei School (Países Bajos)................ 149
Ilustración 5: La escuela como fábrica (FRATO)........................... 172
Ilustración 6: Aprender a decidir.. 190
Ilustración 7: ¿Evaluación continua?.. 346

Colección AULA ABIERTA
Dirección: Mª Antonia Casanova

Títulos publicados:

Alemany Arrebola, I.; Jiménez Jiménez, Mª Ángeles y Sánchez Fernández, S. (coords.): *Formación del profesorado para la diversidad cultural.*

Álvarez, M.: *El arte de liderar (artilugios e ingenios para dirigir grupos humanos).*

Álvarez Álvarez, C.: *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación.*

Armengol Asparó, C.: *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad.*

Arribas Antón, M. C. y otros: *¡Clic!, todo es imagen.*

Avilés de Torres, D. y otros: *Unidades didácticas interdisciplinares (Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Astronomía y Tecnología).*

Barrio Valencia, J. L. y Domínguez Chillón, G.: *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de educación infantil.*

Beare, H.; Caldwell, B. J., y Millikan, R. H.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de Dirección* (2ª ed.).

Bearne, E. (ed.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria.*

Beetlestone, F.: *Niños creativos, enseñanza imaginativa* (2ª ed.).

Blanco Méndez, J. A.: *Programación globalizada de la educación artística.*

Bolívar, A: *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden* (2ª ed.).

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M.: *La investigación biográfico-narrativa en educación.*

Brighouse, T., y Woods, D.: *Cómo mejorar los centros docentes.*

Buendía Eisman, L.; González González, D. y Pozo Llorente, T. (coords.): *Temas fundamentales en la investigación educativa.*

Cano García, E.: *Evaluación de la calidad educativa* (3ª ed.).

Cano García, E.: *Organización, calidad y diversidad.*

Cano García, E.: *Evaluación por competencias en educación superior.*

Carrasco, Mª J. y Ruiz, M.: *La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*

Casanova, M. A.: *La Sociometría en el aula* (2ª ed.).

Casanova, M. A.: *Manual de evaluación educativa* (10ª ed.).

Casanova, M. A.: *Evaluación y calidad de centros educativos* (2ª ed.).

Casanova, M. A.: *Diseño curricular e innovación educativa* (3ª ed.).

Casanova, M. A.: *La evaluación de competencias básicas.*

Casanova, M. A.: *La educación que exigimos.*

Casanova, M. A.: *La inclusión educativa en las aulas.*

Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J.: *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (2ª ed.).

Castillo García, A. M.; Navarro González, A. y Avilés de Torres, D.: *Unidades didácticas para educación plástica y visual.*

Cohen, L. y Manion, L.: *Métodos de investigación educativa* (2ª ed.).

Cortina Pérez, B. y otros: *El profesorado de Melilla ante el uso de la web 2.0: un estudio descriptivo.*